

Carla Filipa Silva Correia

**Avaliação da formação: entre os discursos
e as práticas, entre o prescrito e o real
Estudo de caso: Curso de Empregado de mesa**

**Mestrado Integrado em Psicologia
2009**

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Carla Filipa Silva Correia

Avaliação da formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: Curso de Empregado de mesa

Dissertação apresentada pela aluna Carla Filipa Silva Correia, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no curso de Mestrado Integrado em Psicologia, no ramo de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, sob a orientação da Professora Doutora Marta Santos

Setembro de 2009

O presente trabalho foi concebido com o intuito de potenciar uma análise crítico-construtiva sobre a formação profissional financiada, através do olhar contextualizado sobre o Curso de Empregado de Mesa, enquadrado em projectos de Formação para a Inclusão, o qual apresenta certificação profissional de carácter inicial.

Neste sentido, desenvolvemos um trabalho junto de uma Entidade Formadora, com os actores que estiveram envolvidos na concepção, planeamento, desenvolvimento, operacionalização e realização deste curso, uma vez que defendemos a centralidade de uma análise situada no real, nas representações, nas construções e no processo de escolhas, acções e decisões. Tal levou-nos a acompanhar o funcionamento deste curso interagindo com a direcção da Entidade Formadora, os formadores, a coordenadora, os formandos e os responsáveis de estágio.

Além de privilegiarmos a importância de um projecto de avaliação centrado em todas as fases do processo formativo e indissociável do mesmo, salientamos a pertinência da análise do trabalho para a concepção de programas de formação. Com a análise desenvolvida, percebemos que os níveis do prescrito e da norma presentes neste projecto formativo, dirigem a formação, sendo esta um produto preconcebido e pouco maleável ao invés de um processo, cujo desenvolvimento visa o próprio desenvolvimento dos sujeitos que nela participam.

A partir da observação das actividades realizadas no estágio compreendemos de que modo a formação foi ao encontro da prática encontrada, tendo sido identificado que apesar dos “desvios à norma”, a formação baseia-se no pressuposto da existência de serviços de restauração *à priori* representativos de qualquer realidade, o que torna as suas orientações pouco coincidentes com as experiências de estágio, que assumem especificidades tendo em conta a organização do serviço de restauração e, ainda, transforma a própria formação numa prescrição de objectivos, conteúdos, métodos, restringindo o seu papel de trans(formação). Aliada à prescrição, acrescentam-se inúmeros constrangimentos de ordem financeira, logística, regulamentação, certificação, de cumprimento de objectivos e de levantamento de necessidades formativas.

A partir do presente projecto sustentamos que a integração da análise do trabalho, enriqueceria a prática formativa desenvolvida ao propiciar uma aproximação maior aos contextos de trabalho possíveis para o exercício da actividade profissional de empregado de mesa, e aos objectivos dos vários actores envolvidos.

The purpose of this thesis is to enable a critical and constructive analysis regarding funded professional training through the context of a course in Waitressing within Training for Inclusion projects and that provides initial professional certification.

To this end, we worked together with a Training Entity, with the actors involved in the conception, planning, development, operationalization and execution of this course, given that we are in favour of a centrality based in real events, in representations, in constructions and in the selection process, actions and decisions. This is why we decided to follow this course's operation under the direction of the Training Entity, instructors, coordinator, trainees and those in charge of the internship.

Besides privileging the importance of an evaluation project centred in all of the phases of the training process and therefore indissociable of the same, we emphasize the importance of the analysis of work for the creation of training programs. After our analysis, we realized that the levels of what had been prescribed and of the norm present in this training project lead the training which in turn is a preconceived object and not very ductile, which development aims the development of the participating subjects.

Based on the observation of the activities performed in the internship, we understood how training met practice. We identified that, in spite of the "deviations to the norm", the training is based on the assumption of the existence of catering services that, supposedly, represent any reality. So, its orientations hardly coincide with the internship experiences, which assume specificities regarding the organization of the catering service and also changes the training in itself into a prescription of goals, contents, methods, thus limiting its training role. Together with prescription, there are several constraints when it comes to finances, logistics, regulations, certifications, goal achievement and survey of training needs.

With this project, we argue that the integration of the work analysis would benefit the training practice by allowing a greater approximation to the possible working contexts to work professionally as a waiter and to the goals of the several actors involved.

Résumé

Ce travail a été élaboré dans le but de permettre une analyse critique et constructive au sujet de la formation professionnelle bénéficiant d'un financement, en se plaçant dans le contexte de la Formation de Serveur, encadrée dans des projets de Formation pour l'Inclusion et qui permet une certification professionnelle initiale.

Dans ce contexte, nous avons développé un travail auprès d'une Entité de Formation, avec les acteurs qui ont participé à la conception, planification, développement, opérationnalisation et réalisation de cette formation puisque nous défendons la centralité d'une analyse axée sur la réalité, sur les représentations, sur les constructions et sur le processus de choix, d'actions et de décisions. Cela nous a conduit à accompagner le fonctionnement de cette formation en interagissant avec la direction de l'Entité de Formation, les formateurs, la coordinatrice, les formés, ainsi que les responsables de stage.

En plus de privilégier l'importance d'un projet d'évaluation qui se centre sur toutes les phases du processus de formation et qui lui est indissociable, nous soulignons la pertinence de l'analyse du travail pour la conception de programmes de formation. Après avoir développé l'analyse, nous constatons que les niveaux de ce qui est prescrit et de la norme existante dans ce projet de formation dirigent la formation, celle-ci étant un produit préconçu et peu malléable, au contraire d'un processus dont le développement a pour but de contribuer au développement des sujets qui y participent.

A partir de l'observation des activités réalisées dans le cadre du stage, nous comprenons comment la formation a répondu aux nécessités de la pratique constatée et avons identifié que, malgré les « déviations de la norme », la formation se base sur la prémisse de l'existence de services de restauration *a priori* représentatifs de n'importe quelle réalité, ce qui rend ses orientations peu coïncidentes avec les expériences de stage, qui assument des spécificités en fonction de l'organisation du service de restauration, et transforme la formation en une prescription d'objectifs, contenus, méthodes, limitant ainsi son rôle de trans(formation). A la prescription s'ajoutent de nombreuses contraintes financières et logistiques, ainsi que des difficultés au niveau de la réglementation, la certification, l'atteinte des objectifs et l'évaluation des nécessités de formation.

A partir de ce projet, nous défendons que l'intégration de l'analyse du travail pourrait enrichir la pratique de formation développée en favorisant une plus grande approximation aux contextes de travail possibles pour l'exercice de l'activité professionnelle de serveur et aux objectifs des différents acteurs concernés.

Agradecimentos

A realização do presente trabalho só foi possível graças à disponibilidade, atenção e interesse daqueles que, sem excepção, me acompanharam neste percurso. Os agradecimentos são apenas uma referência que fica registada dada a importância que assumiram para o sucesso deste projecto.

Assim, começo por agradecer a todas as pessoas da Entidade Formadora, em particular à Cláudia e à Helena, que foram incansáveis na sua dedicação, apoio, sinceridade, ajuda e companheirismo ao longo dos cerca de 10 meses que marcaram o desenvolvimento desta investigação.

Um importante registo dos meus agradecimentos é dirigido à minha orientadora, a professora Marta Santos, que permitiu duas coisas absolutamente essenciais para o meu crescimento, apoio e desafio, que se revelaram o motor para a realização deste trabalho e marcaram o olhar e perspectiva apresentados.

Este percurso também só fez sentido e foi facilitado dada a entreeajuda, a partilha, a amizade e a qualidade das pessoas que tive o privilégio de encontrar ao longo destes 5 anos de formação. Por isso, agradeço a todos aqueles que nesta fase final do percurso académico foram mais do que companheiros de curso, amigos.

Mas a vida não é só faculdade, e por isso agradeço a todos aqueles grandes amigos que estão comigo desde sempre, e àqueles que apesar de não estarem comigo desde sempre, estão sempre comigo...

O melhor vem sempre no fim, por isso, agradeço à minha família, em particular aos meus pais, José e Maria José, que no nome não são originais mas têm uma sabedoria infindável e ao meu namorado, Daniel, que já faz parte da minha família...

Abreviaturas

ANQ Agência Nacional para a Qualificação
AA Aprender com Autonomia
CEM Curso Empregado de Mesa
CNQ Catálogo Nacional de Qualificações
DGERT Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
DLD Desemprego de Longa Duração
DNF Diagnóstico de Necessidades Formativas
DSQA Direcção de Serviços de Qualidade e Acreditação
DTP Dossiers Técnico-Pedagógicos
EF Entidade Formadora
EFA Educação e Formação de Adultos
EP Entidade Promotora
FPCT Formação Prática em Contexto de Trabalho
FPI Formação para a Inclusão
FSE Fundo Social Europeu
IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social
IQF Instituto para a Qualidade na Formação
LC Linguagem e Comunicação
LE Língua Estrangeira
MD Memória Descritiva
PO Programas Operacionais
POPH Programa Operacional do Potencial Humano
QDNF Questionário de Diagnóstico de Necessidades Formativas
QREN Quadro de Referência Estratégico Nacional
RSI Rendimento Social de Inserção
RVCC Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNQ Sistema Nacional de Qualificações
UFCD Unidade de Formação de Curta Duração
UE União Europeia

Índice

Capítulo I. Introdução	4
Capítulo II. Enquadramento teórico	7
2.1 Avaliação da formação: entre os discursos e as práticas	7
2.1.1 Discursos oficiais sobre a avaliação da formação.....	7
2.1.2. A avaliação da formação e a psicologia do trabalho	9
2.1.3. Competência, qualificação, certificação e avaliação da formação	11
2.2 Educação e formação profissional	12
2.2.1 Quadro de Referência Estratégico Nacional	13
2.2.2 Programa Operacional do Potencial Humano	14
2.2.3 Eixo prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social	15
2.2.4 Cursos de Formação para a Inclusão	16
Capítulo III. Estratégia de investigação.....	19
Capítulo IV. Estudo de caso: um projecto de análise sobre as práticas reais de formação profissional	27
4.1 Caracterização da entidade formadora	27
4.2 Caracterização da entidade promotora	27
4.3 Processo de escolhas, acções e decisões: entre o prescrito e o real.....	28
4.3.1 Concepção do plano de formação.....	28
A) Diagnóstico de necessidades de formação	28
B) Planeamento do CEM.....	31
4.3.2 As “concepções” na concepção da acção de formação.....	33
4.3.3 Desenvolvimento da acção de formação.....	34
4.3.3.1 Processo de recrutamento e selecção dos formandos e formadores ...	34
4.3.3.2 Plano Formativo: as diferenças entre o prescrito e o real	36
4.3.3.2.1 Componente tecnológica	37
A) Módulos de Inglês.....	37
B) Prática simulada versus prática real.....	38
C) Os formandos e a mudança do sentido da formação.....	42
4.3.3.3 Metodologia de avaliação	43
4.3.4 Relações entre a formação e a FPCT	44
4.3.4.1 Perfil profissional do empregado de mesa: a tarefa	44
4.3.4.2 Experiência de FPCT: A actividade	45
A) Cronograma de actividades na FPCT.....	45
B) Aprendizagens no CEM e na FPCT	50
4.3.5 Após a formação e a FPCT.....	57
Capítulo V. Conclusões e reflexões finais	60
Referências Bibliográficas	66

Índice dos anexos

- Anexo 1. Referencial de formação do CNQ
- Anexo 2. Sessão de discussão com os formandos
- Anexo 3. Sistematização dos objectivos do plano formativo
- Anexo 4. Estrutura organizacional da equipa da EF do Porto
- Anexo 5. Questionário de Diagnóstico de Necessidades Formativas
- Anexo 6. Objectivos apresentados na candidatura ao CEM
- Anexo 7. Guião de entrevista formandos
- Anexo 8. Cronograma mensal do CEM
- Anexo 9. Perfil profissional do empregado de mesa

Índice dos quadros

- Quadro 1. Percurso da Investigação
- Quadro 2. Caracterização do grupo de formandos do CEM
- Quadro 3. Equipa pedagógica do CEM
- Quadro 4. Plano formativo previsto pela EF
- Quadro 5. Plano formativo desenvolvido
- Quadro 6. Conteúdos prescritos pelo CNQ e conteúdos realmente trabalhados durante a formação prática
- Quadro 7. Actividades realizadas pela formanda 1 durante o período de observação
- Quadro 8. Actividades realizadas pela formanda 2 durante o período de observação
- Quadro 9. Aprendizagens realizadas na formação aplicadas durante a FPCT pela formanda 1
- Quadro 10. Aprendizagens realizadas na formação aplicadas durante a FPCT pela formanda 2

Índice das figuras

- Figura 1. Cronograma de actividades da formanda 1.
- Figura 2. Cronograma de actividades da formanda 2.

Capítulo I. Introdução

Com a integração de Portugal na União Europeia (UE) verificou-se o aumento de acções de formação profissional possibilitadas pelos fundos estruturais, como o Fundo Social Europeu (FSE) cujo objectivo é promover a “modernização acelerada do país” (Valverde, Lacomblez & Vasconcelos, 2001, p. 4) contudo, parece existir uma “determinação da formação a partir das necessidades imediatas de funcionamento das empresas e da estrita adequação da mão-de-obra à empregabilidade e às exigências do mercado de trabalho” (idem).

Apesar da inegável importância da educação e da formação, a reflexão parece estar mais centrada nos seus montantes de investimento do que nas suas práticas (CEDEFOP, 2007), isto é, na pertinência das formações para o desenvolvimento das pessoas e dos contextos para onde se dirigem. Parece também existir o predomínio da forma sobre o conteúdo, pois com a criação de referenciais de formação, os conteúdos são escolhidos a partir de uma lista predefinida em catálogo. Tal, impõe resultados esperados, ou seja, quantifica o volume de horas para a obtenção de determinados resultados, mas não são analisados os conteúdos ou a aprendizagem, pressupondo que esta evolui em função da quantidade de horas de formação, numa lógica de exteriorização face ao sujeito. Segundo Stroobants (2006), assiste-se à primazia dos objectivos pretendidos sobre os programas, pelo que, se enunciam “as competências que é esperado que os formados sejam capazes de dominar à saída.” (p.78). Ao analisar os discursos e as práticas também se vê a centração na qualificação e um desvio face às competências, cujo conceito é “ambíguo” e “nebuloso” (Stroobants, 2006, p. 79), mas não é sobreponível com o de qualificações, pois as competências são “construções sociais” (p. 78) apesar da sua aplicação para diversas finalidades.

Num contexto onde os programas formativos são predefinidos, indiferentes aos motivos e às necessidades de quem irá ser integrado na formação, como é possível desenvolver um projecto de avaliação? Como se defende que “as avaliações devem ser levadas a cabo antes, durante e após o período de programação” (Regulamento CE n.º 1083/2006, p.50), se não se impõe a adequação da formação aos sujeitos que visa transformar? Ainda assim, apesar desta perspectiva contínua da avaliação (IQF, 2006), bastante enfatizada nos discursos, na prática, é mais frequente uma avaliação instrumentalizada e dirigida para o momento final da formação, mediante a apresentação de grelhas e instrumentos que apenas permitem aceder aos níveis de satisfação imediata dos formandos (Reto & Nunes, 1992, cit in Valverde, 1998).

Ainda, é patente uma ênfase na avaliação externa em vez da avaliação interna (Valverde, 1998), ou seja, centrada na análise no impacto da formação no campo económico e social, traduzindo-a por indicadores de empregabilidade, qualificação, ao invés das aprendizagens que propicia e que são transferíveis para os contextos de trabalho. Tal pode ser testemunhado,

com o plano de avaliação do observatório do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) (POPH, 2009), cujo objectivo é “melhorar a qualidade, a eficácia e a coerência da intervenção dos fundos [face] aos problemas estruturais específicos que afectam os Estados-Membros e as regiões em causa” (p. 50). Assim, centra-se no carácter externo dos percursos formativos, isto é, define como parâmetros de avaliação a eficácia, a qualidade e a coerência da intervenção, o aumento das qualificações (não se leiam competências) e da taxa de empregabilidade (POPH, 2009), pelo que, a lógica inerente ao processo de avaliação foi invertida ao estar centrada nos fins e não nos meios, no produto e não no processo. O que pretendemos é apresentar a pertinência de um olhar inverso às práticas comuns, ancorado na análise e reflexão sobre um curso em particular, o Curso de Empregado de Mesa (CEM) inserido no âmbito da formação financiada. Deste modo, o que procuramos é privilegiar um terreno particular de intervenção, com o intuito de desenvolver uma compreensão mais aprofundada relativamente a uma situação ou problemática (Valverde, 1998). Daí que o fio condutor do nosso trabalho seja, através de um afunilamento constante, construir o objecto de investigação (Curie & Cellier, 1987), o qual está dividido em quatro partes inter-relacionadas.

Na primeira parte, será apresentado o enquadramento teórico no âmbito da avaliação da formação, distinguindo os discursos oficiais do projecto da Psicologia do Trabalho, onde se fundamentam as bases teóricas que alicerçam a nossa investigação, seguindo-se uma breve análise à concepção de competência e qualificação. Ainda, serão descritos os percursos da educação e formação no âmbito do QREN e dos Programas Operacionais (PO), e em particular dos cursos de Formação para a Inclusão (FPI). Na segunda parte apresentamos a estratégia de investigação, construída tendo em conta os fundamentos teórico-conceptuais apresentados e as características empíricas resultantes das especificidades do contexto onde esta se desenvolveu. A terceira parte constitui a análise sustentada pela metodologia aplicada, e apresenta as informações recolhidas tendo em conta a sua cronologia desenvolvimental, pois consideramos que o “processo de formação é concebido [como um] constante “agir” construtivo” (Maggi, 2006, p. 179), no qual intervêm diversos actores que constroem uma determinada realidade social (IQF, 2006) tendo em conta as “acções e decisões” (Maggi, 2006) e a avaliação da formação assume uma triplicidade funcional com o seu carácter diagnóstico, formativo e sumativo (IQF, 2006). Assim, traçamos um olhar sobre as escolhas e decisões inerentes à operacionalização do CEM, entre os domínios do prescrito e do real e, com base na análise das actividades desenvolvidas na Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), ou estágio, procuramos compreender e explorar as ligações entre este e a formação realizada. A quarta parte inclui as conclusões e reflexões finais que decorreram da realização deste trabalho e a apresentação de possíveis linhas de continuidade para o mesmo.

Capítulo II. Enquadramento teórico

2.1 Avaliação da formação: entre os discursos e as práticas

2.1.1 Discursos oficiais sobre a avaliação da formação

A temática da avaliação constitui um campo de reflexão cada vez mais presente no domínio da formação, pois visa compreender em que medida as intervenções formativas contribuem, por um lado, para a melhoria das práticas dos profissionais envolvidos e, por outro, para o alcance dos objectivos dos contextos onde estes se inserem (IQF, 2006). Neste domínio, a reunião de consensos não tem sido fácil, uma vez que se encontram várias práticas e discursos relacionados com a diversidade de paradigmas de formação, de posicionamentos, de esquemas conceptuais dos avaliadores, das implicações face aos seus destinatários e das necessidades de diferentes partes interessadas.

De acordo com a legislação comunitária, a avaliação da formação tem como objectivo “melhorar a qualidade, a eficácia e a coerência da intervenção dos fundos e a estratégia e execução dos programas operacionais no que respeita aos problemas estruturais específicos que afectam os Estados-Membros e as regiões em causa” (Regulamento CE 1083/2006, p. 50). Deste modo, os discursos oficiais parecem evidenciar mais a instrumentalidade da avaliação do que a sua adequação aos programas formativos, no sentido em que, o “processo de avaliação e validação comprovado por um órgão competente” vai permitir a obtenção de uma qualificação formalizada (ANQ, sd, p. 13). Esta instrumentalidade também é notória na criação de metodologias de avaliação que, através de instrumentos como questionários standardizados, tornam a avaliação um processo externalizado, ou seja, uma resposta “a um requisito normativo imposto externamente” (Santos, Vicente, Monteiro & Lacomblez, 2009, p. 4), nomeadamente aos procedimentos definidos pelos organismos que financiam as actividades formativas. O discurso dominante reitera este carácter instrumental, sendo a avaliação definida como a “apreciação da qualidade ou do grau de eficiência de um processo de formação” (AEP, 2002, p.3). Esta “apreciação” evidencia um carácter quase contemplativo ou distanciado que a avaliação assume, onde o grau de eficiência subentende um registo quantitativo, numérico, ao invés da compreensão, descrição dos processos envolvidos, sendo a prescrição/a norma o objectivo mais importante a cumprir comparativamente à compreensão das especificidades e variabilidades das formações (Santos et al., 2009).

Quando se fala em avaliação, inexoravelmente, falamos de objectivos a cumprir, pois o objectivo de toda a avaliação é elaborar um julgamento de valor acerca da formação (Berthelette, 2009). Neste âmbito, é frequentemente identificável um discurso no qual a formação constitui a pedra angular para a garantia de empregabilidade e de integração sócio-

profissional, ao evidenciar que as práticas de formação profissional permitem preparar os indivíduos “para o desempenho de diversos papéis sociais, nos diferentes contextos da vida, nomeadamente o do trabalho” [e promoverem] “a igualdade de oportunidades, no acesso a formação, à profissão e ao emprego, e da progressão na carreira, reduzindo as assimetrias sócio-profissionais, sectoriais e regionais, bem como a exclusão social” (DL 401/91, p. 5381). Assim, em particular com a formação financiada, associa-se a sua realização ao controlo do desemprego (Valverde, 1998), com programas destinados a populações desempregadas para quem constitui uma fonte de rendimento essencial, em particular aqueles que se encontram em situação de Desemprego de Longa Duração (DLD).

Considerando que a formação profissional é um dos pilares para a obtenção destes objectivos, compreende-se que a avaliação da formação constitui um domínio imprescindível, num contexto de emergência de um “movimento nacional no sentido da certificação das competências” [o qual] torna a avaliação “uma peça central do processo formativo, assumindo a tripla função de diagnosticar, regular e certificar.” (AEP, 2002, p. 10). Contudo, não obstante o discurso dominante sobre a importância da formação e da avaliação dos programas, privilegie esta triplicidade funcional, assiste-se a um predomínio de práticas de avaliação de formação que reportam à opinião dos formandos relativamente a questões pedagógicas e logísticas das acções de formação (Valverde, 1998), que se centram no período final da formação (IQF, 2006) e que apenas visam cumprir procedimentos normativos (Santos et al, 2009). Por estas razões, é frequente encontrar programas de formação, nomeadamente aqueles que são desenvolvidos através do acesso a fundos comunitários, em que, a avaliação se limita ao preenchimento de questionários sobre a satisfação dos formandos, o que se centra num primeiro nível definido por Kirkpatrick (1959, cit in IQF). Este aspecto relaciona-se com o cariz de obrigatoriedade de cumprimento dos procedimentos técnico-pedagógicos face à regulamentação enquadrada no âmbito do financiamento do Estado e da UE (Valverde, 1998), nomeadamente ao disposto no Artigo 38º do Decreto Regulamentar nº 84-A de 2007, onde se indicam todos os documentos e informações que devem constar num dossier de elaboração dos cursos financiados.

Não obstante, a avaliação da formação exige a compreensão das intenções que estão na origem da sua realização, sendo imprescindível que na sua base estejam fundamentadas necessidades reais (AEP, 2002). Assim, enquanto estas necessidades não forem acompanhadas de vontade própria para a mudança, aprendizagem ou progressão, irão ser desenvolvidos projectos formativos débeis. Neste sentido, a avaliação da formação pode contribuir com um novo padrão de referência concebendo avaliação e formação como “duas

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM faces da mesma moeda” procurando que as actividades formativas sejam “consequentes, ajustadas e com impacto [...] nos processos de trabalho” (AEP, 2002, p.11).

Contudo, a busca pela precisão científica constitui uma das principais dificuldades para a implementação de dispositivos de avaliação (IQF, 2006), pois são frequentes as tentativas de encontrar estratégias avaliativas que respondam a exigências de uma aplicabilidade generalizada, as quais são habitualmente complexas e difíceis de implementar, pois descuram uma perspectiva avaliativa dos contextos e estão focalizadas nos instrumentos e nos procedimentos técnicos (Valverde, 1998). Um exemplo desta tentativa de encontrar fórmulas que permitam “comodamente” generalizar processos formativos, poderá ser a criação de um Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), onde estão definidos *à priori* referenciais de formação. Este instrumento de gestão estratégica (DL 396, 31 de Dezembro de 2007) tem como objectivo, promover uma “melhor adequação das respostas formativas às necessidades das empresas, do mercado de trabalho e dos cidadãos, estando organizado numa lógica de dupla certificação, escolar e profissional e estruturado em níveis de qualificação” (p.9166). Mas como se pode conciliar uma mesma perspectiva onde as práticas formativas e avaliativas visam ter impacto e ser ajustadas aos processos de trabalho com esta busca pela precisão científica que arrasta para a generalização das mesmas?

2.1.2 A avaliação da formação e a psicologia do trabalho

A psicologia do trabalho enquadra-se no paradigma do construtivismo (Le Moigne, 1995), pelo que, a realidade analisada é conhecida na medida em que é cognitiva e intencionalmente (re)construída, como resultado da interacção entre um sujeito conhecedor e um objecto que se conhece, ou seja, no processo de construção de conhecimento, assiste-se à passagem de uma norma de verdade para uma norma de exequibilidade. Assim, a certeza é substituída pela relatividade e não se procuram soluções universais mas construir soluções práticas com utilidade e significado para situações particulares (Guba & Lincoln, 1989, cit in Valverde 1998). Rosenthal (1997, cit in Sturdy, 2000) apresenta esta perspectiva da importância de desenvolver estudos que não tenham a pretensão de abranger a totalidade de uma orientação (por exemplo, o fenómeno de *Burn-out*) mas processos específicos e particulares das respostas dos sujeitos num dado contexto.

Segundo Voisin (1996, cit in Valverde 1998) verifica-se a tendência para analisar as dimensões económicas e sociais implicadas na formação, enquanto que de acordo com o paradigma onde se inscreve a psicologia do trabalho, procura-se analisar a qualidade da formação pelos seus efeitos inerentes. Para a primeira abordagem, enraizada nos discursos

oficiais, a avaliação está perspectivada numa lógica externa, isto é, ao nível dos efeitos da formação em termos sociais e económicos; a segunda, inserida no patamar da psicologia do trabalho, visa desenvolver uma análise das práticas pedagógicas da formação (Valverde, 1998), pelo que, quando se fala de avaliação da formação, importa ler as diferenças entre os discursos e entre estes e as práticas.

Assim, o desafio que se pretende abraçar é mesmo este, não negando as preocupações de medição e de empregabilidade, sobretudo se a formação que é planeada tem como objectivo o cumprimento dessas funções, importa o desenvolvimento de uma “avaliação de dimensões relativas a determinada realidade social”, a qual será “construída pelos diferentes actores...” (Valverde, 1998, p.34) e, acrescentar-se-ia, uma avaliação à luz de um prisma processual, numa realidade dinâmica de acção e decisão, pois a “continuidade do processo de formação não é concebido no aqui e agora, mas num constante processo de «agir» construtivo.” (Maggi, 2006, p. 179). Pelo exposto, é absolutamente central que a avaliação seja concebida enquanto um processo contínuo e sempre em aberto (Valverde, 1998), pois só assim exerce a sua triplicidade funcional: avaliação de diagnóstico, avaliação formativa e avaliação sumativa, o que remete para um processo avaliativo no antes, durante e após a execução da formação (IQF, 2006). Avaliar implica analisar até que ponto a formação foi capaz de resolver os problemas que a motivaram, (Maggi, 1996, cit in Santos et al, 2009), de que modo a formação constituiu uma situação de verdadeira aprendizagem dotada de sentido para os seus participantes (Santos & Lacomblez, 2007), e foi relevante para os mesmos (Sturdy, 2000), isto é, atendeu às suas especificidades, para potenciar uma verdadeira transformação do e no trabalho (Cau-Barreille, Delgoulet & Gaudart, 2006), pois um dos aspectos que é frequentemente «esquecido» prende-se com o “envolvimento dos vários actores no processo de avaliação” (IQF, 2006, p. 35), e daí advêm muitas insuficiências dos programas implementados, já que um dos objectivos da avaliação deveria ser a produção de informação útil para os seus destinatários. Tal abordagem só é possível com a ultrapassagem da norma/prescrito, os quais têm sido os principais parâmetros impulsionadores das práticas de avaliação, não deixando espaço para a reflexão sobre a acção e “deixando escapar o que é importante que fique registado” (Santos, e tal, 2009, p. 4).

Mas não basta uma avaliação compreensiva das situações concretas, sendo essencial que estas se relacionem com a actividade de trabalho sobre a qual se desenvolve a análise (Santos et al, 2009) e a identificação das reais influências que a formação opera nas situações de trabalho (Thébaud-Mony & Frigul, 2001, cit in Santos et al, 2009). Neste contexto, justifica-se a pertinência do projecto da psicologia do trabalho que é concebido na e pela análise da

dinâmica da actividade concreta dos trabalhadores e das condições de exercício dessa actividade, sendo a análise do trabalho “uma análise psicológica da actividade em situação de trabalho, realizada no terreno, isto é, nos próprios locais de trabalho e no tempo real” (Leplat, 2005, p.50). A psicologia do trabalho distingue na análise do trabalho duas perspectivas, uma centrada no que se faz e outra no modo como se realiza (Ombredane, 1955), ou seja, a primeira está orientada para as exigências da tarefa enquanto a segunda se dirige para a actividade, para as atitudes e sequências operacionais pelas quais os indivíduos observados respondem às exigências. O seu objecto de análise é duplo, situando-se no nível prescrito, que remete para a descrição do conjunto de procedimentos que os trabalhadores terão de seguir para cumprir a tarefa e, no trabalho real, isto é nas “características concretas, no dia-a-dia, da confrontação do operador com a sua situação de trabalho” (Lacomblez, Santos & Vasconcelos, 1999, p.4).

No entanto, num contexto em que a formação se desenvolve com base em módulos predefinidos, torna-se mais difícil o desenvolvimento de módulos de formação que estejam directamente relacionados com a situação real de trabalho. Montmollin (1974, cit in Cau-Barreille et al., 2006), considera essencial o relacionamento dos módulos com a situação real de trabalho, o que implica observar a actividade dos formandos no seu ambiente de trabalho, com o intuito de verificar o que é ou não passível de ser transferível (Cau-Barreille, et al., 2006). Por isso, na articulação entre a análise ergonómica do trabalho e a formação, esta pode ser a própria análise do trabalho, mas também a ferramenta ao serviço da sua concepção. Nesta última, a análise do trabalho constitui um instrumento para a avaliação das necessidades de formação, permitindo saber o que é importante trabalhar; na anterior, é a análise do trabalho que constitui a própria formação, é o objecto da formação. Em suma, a formação pode ser *através* da análise do trabalho ou *em* análise do trabalho, o que é “incontornável [é] o recurso à análise do trabalho” (Santos et al, 2009, p. 1), pois a formação visa uma transformação do sujeito, o qual, transformando-se, transforma a sua própria situação de trabalho (Lacomblez, Montreuil & Teiger, 2000, cit in Vasconcelos & Lacomblez, 2002).

2.1.3 Competência, qualificação, certificação e avaliação da formação

A necessidade de reduzir os atrasos de Portugal em termos de qualificações profissionais motivou uma “explosão” da actividade formativa com recurso aos fundos comunitários endereçados ao nosso país (AEP, 2002, p. 13). Apesar da distância temporal da afirmação de Lacomblez e Freitas (1992, cit in Valverde, 1998) na qual salientaram que a multiplicação das práticas de formação profissional implicaria a articulação com um projecto global de desenvolvimento nacional, mantêm-se actuais as suas preocupações acerca da dificuldade de

garantir que a utilização dos fundos comunitários esteja a produzir competências profissionais adequadas às exigências de desenvolvimento do país. Mas quando falamos em competência, falamos exactamente de quê? A competência, não é passível de ser observada mas inferida a partir dos desempenhos que a expressam. Apesar de se falar de desempenho, importa ter um indicador mais abrangente que o resultado da acção, para que a competência não seja reduzida ao saber-fazer ou ao saber-executar (Pastré, 2001). O indicador será a estratégia que o trabalhador mobiliza, a qual, para ser eficaz, já não pode ser retroactiva, isto é, actuante após a ocorrência do desequilíbrio, mas antecipadora dos desequilíbrios do sistema e, como tal, conhecedora do seu funcionamento para que se “pilote à frente do seu avião” (Amalberti (1996, cit in Pastré, 1999, p.21). Contudo, de acordo com Stroobants (2006) as competências estão a ser utilizadas, no domínio da formação profissional e da inserção social, como critérios de empregabilidade quando, na sua perspectiva, uma competência que seja identificada “fora do acto particular em que ela se parece manifestar, pouca oportunidade tem de ser transferível” (p.6).

As qualificações, por sua vez, são frequentemente associadas à obtenção de um determinado grau ou nível de formação, sendo que, o aumento das qualificações constitui um dos objectivos que é afirmado como central para o desenvolvimento económico e social do nosso país (QREN, 2007). Deste modo, os dois termos não podem ser sobrepostos, pois remetem para conteúdos distintos. No entanto, quando se emprega o termo qualificações será que o intuito é esta referência à obtenção de um determinado nível de formação, o qual carece de certificação, ou se reporta ao desenvolvimento de competências dos indivíduos que frequentam as acções de formação? Este ponto é essencial, na medida em que importa saber, no âmbito da avaliação da formação, se os programas formativos visam apenas a certificação para garantir a elevação da escolaridade e da profissionalidade, ou se, para além da certificação atribuída, se pretende o desenvolvimento real de competências críticas para as quais os formandos estão a ser formalmente certificados... Se esta procura pelo real permanecer em segundo plano, face à mera avaliação da norma, não será possível compreender a real importância de qualquer acção de formação, pois continuar-se-á a permanecer no terreno do “fictício” (Santos et al, 2009, p. 4), e desconhecer-se-á quaisquer transformação decorrente da formação.

2.2 Educação e formação profissional

Durante a vigência do Quadro Comunitário de Apoio III, de 2000-2006, verificou-se uma estagnação do crescimento económico, relacionada com problemas estruturais de competitividade, associados ao desenvolvimento progressivo de problemas de coesão social,

que se traduzem no agravamento quantitativo da taxa de desemprego e aumento do DLD, o que contribui para elevados níveis de desigualdade de rendimento no contexto europeu (QREN, 2007).

Tem sido notório o aumento do desemprego desde 2000 até ao primeiro trimestre de 2009, que evoluiu de 4% para 7,6 % em 2005 (POPH, 2007) e para 8,9% em 2009¹. No período de 2000 a 2005 incidiu particularmente em segmentos da população com maiores dificuldades de reentrada no mercado de trabalho e contribuiu para o agravamento da taxa de DLD que passou de 1,7% em 2000 para 3,7% em 2005 (POPH, 2007). Em 2003, a despesa pública em educação representou 5,61% do produto interno bruto nacional, ao passo que na EU a 25, constituiu 5,20% (CEDEFOP, 2007), contudo, o desempenho do sistema de ensino português encontra-se aquém do desejado, nomeadamente, no que respeita ao abandono escolar precoce. Tendo em conta que um dos défices estruturais de Portugal está relacionado com os baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional da população activa, situados em patamares inferiores aos padrões médios dos países da EU a 25, e é o país da UE com o maior risco de pobreza persistente, em particular entre as mulheres, crianças e idosos, o que evidencia a importância das políticas públicas valorizarem o combate à pobreza e à exclusão social, a elevação dos níveis de qualificação será um dos domínios de intervenção primordial de reestruturação do país, reflectindo-se através de “especiais exigências sobre os sistemas de educação e de formação profissional”(QREN, 2007, p. 55). Assim, a “aprendizagem ao longo da vida é crucial para responder ao desafio da competitividade e da prosperidade económica e promover a inclusão social, a cidadania activa e a realização pessoal e profissional de cidadãos que vivem e trabalham numa economia cada vez mais baseada no conhecimento” (CEDEFOP, 2007, p. 2).

2.2.1 Quadro de Referência Estratégico Nacional

O QREN constitui o referencial para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013, tendo sido validado pelo Governo através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 86/2007, de 28 de Junho e assinado pela Comissão Europeia a 2 de Julho de 2007². O QREN tem como objectivos estratégicos qualificar os portugueses, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação; promover

¹ Taxa de desemprego por Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade mais elevado completo: dados referentes ao primeiro trimestre de 2009 e a actualizados a 15 de Maio de 2009, pelo INE. In http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0000593&selTab=tab0

² O DL n.º 312/2007, de 17 de Setembro define o modelo de governação do QREN e dos programas operacionais para o período de 2007-2013 e foi alterado, pelo DL n.º 74/2008, de 22 de Abril.

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM

níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico, sócio-cultural e de qualificação territorial; e, aumentar a eficiência e a qualidade das instituições públicas (QREN, 2007)³.

No âmbito do QREN, a Agenda Operacional para o Potencial Humano congrega “o conjunto das intervenções visando a promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e a promoção do emprego e da inclusão social, bem como as condições para a valorização da igualdade de género e da cidadania plena” (QREN, 2007, p. 62). De acordo com o CEDEFOP⁴ (2007), uma das prioridades do QREN é a qualificação, e é operacionalizada através do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), o qual é um dos maiores de sempre, ao incluir 8 mil milhões de euros de investimento público, dos quais 6,1 mil milhões são financiados pelo FSE, o que representa 37% dos fundos estruturais do QREN no continente (QREN, 2007).

2.2.2 Programa Operacional do Potencial Humano

O POPH foi constituído no sentido de estimular o crescimento sustentado da economia portuguesa, com base no desenvolvimento dos recursos humanos (QREN, 2007), pelo que, os objectivos prioritários deste PO são,

(...) superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação, para todos; promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo, alinhados com a prioridade de transformação do modelo produtivo português assente no reforço das actividades de maior valor acrescentado; estimular a criação e a qualidade do emprego, destacando a promoção do empreendedorismo e os mecanismos de apoio à transição para a vida activa; promover a igualdade de oportunidades, através do desenvolvimento de estratégias integradas e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajetórias de exclusão social, sendo que esta prioridade integra a igualdade de género como factor de coesão social (QREN, 2007, p 5).

Estes objectivos assumem-se como dimensões estruturais de intervenção e daí foram constituídos 10 eixos prioritários de acção⁵, os quais visam operacionalizar o projecto do programa tendo em conta diferentes públicos, objectivos e prioridades estratégicas.

³ RCM n.º 86/2007.

⁴ Centro de referência da UE no domínio do ensino e da formação profissional e foi criado em 1975 pelo Regulamento (CEE) n.º 337/75 do Conselho (CEDEFOP, 2007).

⁵ Eixos Prioritários: 1 – Qualificação Inicial; 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida; 3 – Gestão e Aperfeiçoamento Profissional; 4 – Formação Avançada; 5 – Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Activa; 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social; 7 – Igualdade de Género; 8 – Algarve; 9 – Lisboa; 10 – Assistência Técnica.

2.2.3 Eixo prioritário 6 – cidadania, inclusão e desenvolvimento social

Este eixo prioritário reúne um conjunto de instrumentos e inclui projectos que visam criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, à qualificação e educação e ao mercado de trabalho (QREN, 2007). Apesar dos progressos da sociedade, continuam a existir problemas estruturais que evidenciam a importância da inclusão social (PNAI 2006). A cimeira de Lisboa, em 2000, constituiu um marco fundamental ao assumir o objectivo estratégico de tornar a Europa comunitária num “espaço baseado na economia do conhecimento”, competitivo e capaz de promover o emprego e a coesão social (idem, p. 3). As políticas de apoio à inserção social e profissional de pessoas em situação de desfavorecimento e de promoção de uma cidadania mais activa e alargada e o combate à pobreza e exclusão social constituem a prioridade deste eixo. É privilegiado o desenvolvimento de respostas integradas no domínio da formação e do emprego que permitam uma estreita articulação entre o conteúdo das acções propostas e as especificidades dos públicos visados, em particular os DLD, os imigrantes, os reclusos, ex-reclusos, jovens sujeitos a medidas tutelares educativas e cidadãos sujeitos a medidas tutelares executadas na comunidade (QREN, 2007). Os objectivos deste eixo de intervenção visam promover a inclusão social de grupos desfavorecidos e socialmente excluídos, reforçar a educação e a formação em cidadania, afirmando a sua relevância enquanto factor de plena integração social, de promoção de uma cultura de prevenção e segurança, a prevenção da criminalidade e da reincidência criminal, a melhoria dos cuidados de saúde a grupos sociais vulneráveis, a qualidade de vida de pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade e o desenvolvimento da rede de serviços e equipamentos sociais.

O seu domínio de intervenção visa contribuir para a concretização do PNAI⁶ que constitui o plano estratégico nacional de referência para as políticas de combate à pobreza e à exclusão social (POPH, 2007), o que implica garantir o acesso equitativo aos recursos, direitos e serviços sociais necessários para a participação na sociedade e responder a formas extremas de exclusão; promover a inclusão social activa de todos, através da promoção da participação no mercado de trabalho e do combate à pobreza e à exclusão das pessoas e dos grupos mais marginalizados; e garantir que as políticas de inclusão social são bem coordenadas e contam com o envolvimento de todos agentes pertinentes, nomeadamente ao nível da educação e formação incluídos no âmbito de programas que se desenvolvem com o apoio dos fundos estruturais (ex: FSE), e que têm em conta a perspectiva da igualdade de género (PNAI, 2006).

⁶ PNAI: Plano Nacional de Apoio à Inclusão

2.2.4 Cursos de Formação para a Inclusão

Para cada eixo prioritário de acção, são definidas tipologias de intervenção, pelo que, para a tipologia 6.1, denominada FPI, o objectivo central é criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, à qualificação e educação e ao mercado de trabalho, através do desenvolvimento de três níveis de competências: pessoais, sociais e profissionais (Despacho nº 18361/2008), junto de “grupos excluídos ou socialmente desinseridos, tendo em vista a aquisição de capacidades que lhes permitam integrar ou concluir acções de formação que confirmem certificação ou a reintegração no mercado de trabalho” (p.30235). No que se refere ao desenvolvimento da dimensão de competências pessoais, a FPI deverá permitir a aquisição de competências transversais; a dimensão social o desenvolvimento relacional; e a dimensão profissional, a aquisição de competências técnicas.

Os destinatários desta tipologia deverão ser pessoas, com idade igual ou superior a 16 anos, com particulares dificuldades de acesso ao sistema formativo/educativo, provenientes de meios sociais desfavorecidos, de famílias desestruturadas e com recursos problemáticos, pertencentes a grupos excluídos ou desfavorecidos, como os desempregados (em particular DLD), os grupos de risco (Ex.:toxicodependentes) e os beneficiários de Rendimento Social de Inserção (RSI). A acção de formação aqui contemplada insere-se numa modalidade de formação com uma vertente inicial⁷, que visa dotar o indivíduo de competências para o exercício de uma ou mais actividades profissionais e não poderá exceder a carga horária total de 800 horas e, diariamente, deverá ter uma duração entre 3 e 6 horas.

De acordo com o Despacho nº 18361/2008 “a formação desenvolvida poderá não conceder certificação embora deva, sempre que possível, desenvolver-se de acordo com os referenciais do CNQ” (p.30235). O CNQ é um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior que integra o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) (DL nº 396/2007, de 31 de Dezembro), e estrutura-se em três níveis verticais de complexidade crescente (B1, B2 e B3), tanto no que se refere ao domínio das competências como no âmbito de contextualização das mesmas, os quais têm como referência a correspondência com os ciclos do ensino básico escolar, ainda que não se identifiquem com eles (ANEFA, 2002). Encontra-se organizado em áreas de educação e formação⁸ e define para cada qualificação o perfil profissional, o referencial de RVCC e o referencial de formação. Este consiste no “conjunto de informação

⁷ Por modalidade de formação entende-se uma formação organizada em função de características específicas (objectivos, destinatários, metodologia), cuja actividade de educação e formação certificada visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais actividades profissionais, a educação e formação profissional (DL nº 396/2007, de 31 de Dezembro).

⁸ Segundo a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (Portaria nº 256/2005, de 16 de Março).

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM que orienta a organização e desenvolvimento da formação, em função do perfil profissional” (DL nº 396/2007, p. 9168), o qual remete para o “conjunto de actividade e saberes requeridos para o exercício de uma determinada actividade profissional” (idem).

Após a conclusão das acções formativas, a Entidade Formadora (EF) deve emitir o diploma de qualificação, que constitui um documento que formaliza e comprova a obtenção de uma qualificação prevista no CNQ, e assegurar o registo na caderneta individual de competências⁹. No diploma de qualificação deve constar a actividade profissional para a qual foi obtida qualificação e o nível da mesma, ou seja, o “patamar da estrutura de níveis de formação em relação ao qual é definido o posicionamento de uma formação, em função do nível de habilitações académicas e profissionais exigido à entrada, condições e grau de autonomia no exercício profissional e competências conferidas pela frequência com aproveitamento dessa acção de formação” (CIME, 2001, p.31). Se a conclusão da FPI tiver aproveitamento de uma ou mais unidades de formação desenvolvidas com base nos referenciais do CNQ, e estas não permitam de imediato a obtenção de qualificação ou a conclusão de um processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), tal é comprovado através do certificado de qualificações. Na caderneta individual de competências estão registadas todas as competências que o indivíduo adquire ou desenvolve ao longo da vida, referidas no CNQ. É neste contexto que se enquadra o CEM que foi estruturado de acordo com o referencial de formação (Anexo 1) do CNQ, para garantir a obtenção de certificação profissional (DL 396/2007). Contudo, o referencial de formação foi criado para as modalidades de formação no âmbito dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e da formação modular, sendo que, de acordo com o mesmo Decreto-Lei, o CNQ “deve ser actualizado para integrar progressivamente os referenciais de formação necessários para os grupos com particulares dificuldades de inserção” (p. 9173).

⁹ De acordo com o previsto nos Art. 7º e 8º do DL nº 396/2007.

Capítulo III. Estratégia de investigação

A Psicologia do Trabalho parte dos fenómenos observáveis e interroga-se sobre os processos inerentes aos fenómenos inobserváveis (Curie & Cellier, 1987), construindo um modelo que permita a compreensão reflexiva da realidade e dos fenómenos inerentes. Através deste modelo, procura continuamente captar o real e explicar as ligações entre os fenómenos. A prática de investigação ancorada neste racional, assume a centralidade da distinção entre o prescrito (tarefa), e o real (actividade), pelo que, o nosso projecto visou o desenvolvimento de uma análise a um curso particular - o CEM -, o qual está inserido no âmbito da FPI, e cuja operacionalização teve como objectivo a (re)integração profissional de pessoas em situação de DLD, através da sua qualificação profissional como empregados de mesa.

A avaliação da formação, enquanto processo que resulta da “reflexão sobre todos os momentos e factores que intervêm na formação” (AEP, 2002, p.3), é baseada na análise construtiva e contínua das escolhas, dos constrangimentos, das necessidades e prioridades, das prescrições e das realizações, pelo que, este projecto visou o desenvolvimento de uma análise contínua e contextualizada face ao prescrito e ao real no sentido de compreender o modo como foi concebido, organizado e operacionalizado o plano de formação para o CEM, tendo em conta as escolhas das entidades que apresentaram a candidatura a este projecto, e as limitações de natureza legal, financeira, temporal, de certificação, entre outras. Neste sentido, procuramos compreender de que modo a formação possibilitou a transformação dos sujeitos envolvidos, nomeadamente ao nível da sua integração em novas situações de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos seus saberes técnicos e profissionais e de que modo foram cumpridos os seus objectivos de empregabilidade e reinserção profissional.

Em suma, procura-se reflectir e analisar os objectivos dos diversos intervenientes e o modo como o CEM, inserido no âmbito de projectos formativos que visam a certificação profissional, permitiu o desenvolvimento de competências profissionais para o exercício do trabalho enquanto empregado de mesa, face aos objectivos definidos pela legislação que determina as condições para o seu desenvolvimento, nomeadamente, os objectivos de certificação e de reintegração no mercado de trabalho das populações consideradas excluídas da sociedade.

Neste sentido, o percurso de investigação desenvolvido seguiu o esquema do processo de análise ergonómica (Guérrin, Laville, Daniellou, Duraffourg e Kerguelen, 2001), no sentido em que, foi construído e desenvolvido numa lógica de afunilamento e aprofundamento constantes a partir do encontro entre o interesse da EF em desenvolver um projecto de avaliação da formação, e o nosso objectivo de realizar uma análise contínua e sistemática aos processos de escolha e decisão envolvidos. O percurso metodológico adoptado será

apresentado de seguida, salientando os instrumentos e os conteúdos que foram trabalhados, os objectivos, os intervenientes envolvidos e o período temporal de implementação:

Instrumentos/Ações desenvolvidas	Intervenientes	Objectivos	Período temporal de realização
Solicitação de autorização junto da EF para a realização do presente trabalho	Direcção e equipa da EF	1º momento: apresentar a proposta de trabalho à EF. 2º momento: definir o campo de actuação e escolha do CEM.	Agosto de 2008 Novembro de 2008
Entrevista exploratória inicial	Directora da EF	Compreender o processo de levantamento de necessidades formativas, a candidatura, e o planeamento do projecto formativo	3 de Dezembro de 2008
Acompanhamento e presença ao longo do desenvolvimento da formação	Formadores, formandos, coordenadora do CEM	Acompanhar a acção de formação, integrar a equipa de trabalho ao longo do processo formativo numa lógica de aproximação face ao real e às especificidades de cada etapa do projecto	Novembro de 2008 a Maio de 2009
Análise documental: Dossier Técnico-Pedagógicos; Análise da Memória Descritiva da Candidatura efectuada para o curso de emprego de mesa, análise do plano de formação e dos cronogramas de acção; análise do referencial de formação do Catálogo Nacional de Qualificações; Manual de bordo do formador	Direcção, equipa da EF, formador da componente tecnológica	Analisar o modo como foi elaborado o plano formativo, como foi desenvolvida a fundamentação da candidatura, compreender o percurso formativo previsto no referencial, analisar a fase de preparação e execução da formação	Novembro de 2008 a Agosto de 2009
Observação de aulas da componente tecnológica. Módulo de Língua inglesa - serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração e Módulo de preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria	Formadores, formandos, coordenadora do CEM	Conhecer e compreender os conteúdos trabalhados nas sessões de formação em sala e em restaurante, estabelecer contacto com os formadores da componente tecnológica para posterior realização de entrevista e análise do funcionamento dos módulos	30 de Janeiro e 17 de Abril de 2009
Sessão de discussão em grupo	Formandos	Compreender os objectivos dos formandos para a realização do curso, expectativas, interesses e necessidades	Março de 2009
Entrevista de restituição e validação	Directora da EF	Restituir e validar a informação recolhida junto da entidade formadora e aprofundamento das escolhas ao nível do curso e dos módulos.	20 de Abril de 2009
Análise da actividade da FPCT	Coordenadora do CEM, responsáveis das entidades de estágio, formandas	Observar as actividades realizadas em estágio, compreender as ligações entre a formação e o estágio, analisar as verbalizações, elaborar grelhas de observação sistematizadas	Maio de 2009
Criação de grelhas de observação	Responsáveis das entidades de estágio, formandas	Sistematizar a informação recolhida a partir da análise da actividade, devolver a informação ao formador da componente tecnológica e preparar o guião de entrevista	Maio de 2009
Entrevista de aprofundamento acerca das relações entre a formação e a FPCT	Formador da componente tecnológica	Compreender os conteúdos abordados nas sessões formativas, a operacionalização dos conteúdos previstos no CNQ, analisar a aplicação das aprendizagens de formação em contexto de estágio.	4 de Junho de 2009

Quadro 1. Percurso da Investigação

O pedido para desenvolver um projecto no âmbito da avaliação da formação foi endereçado à EF no final de Agosto de 2008, tendo implicado explicar que seria necessário aceder a documentos da empresa, aos processos de candidatura a projectos formativos, bem como analisar um projecto formativo particular, envolvendo por isso, a presença periódica junto da EF, no sentido de tornar possível a realização do presente trabalho. Salientamos que todo este processo foi facilitado dada a receptividade da EF para conceder o acesso a documentos internos, pelo apoio constante dos recursos humanos existentes, e a manifestação do interesse na realização de um trabalho de avaliação das suas práticas formativas.

Uma vez acordada a possibilidade de desenvolver este projecto, iniciamos em Novembro de 2008 uma reaproximação à EF com o intuito de firmar este acordo e perceber o quadro formativo que estava a ser desenvolvido. Assim, foi possível compreender que desde Outubro

tinham sido iniciados, na delegação do Porto¹⁰, vários cursos financiados no âmbito do QREN 2007-2013. Tendo em conta que esta delegação apenas dispõe de duas salas de formação, apenas foram desenvolvidos dois cursos neste local, sendo os restantes distribuídos por espaços alugados ou cedidos pelas Entidades Promotoras (EP)¹¹ dos mesmos. A escolha do curso foi desde logo condicionada pelo local de realização do mesmo, pelo que, foram seleccionados os cursos¹² que se realizavam nas instalações da EF dada a possibilidade de ter uma presença mais constante e regular junto do local onde estes são desenvolvidos. A escolha pelo CEM foi motivada pelo encontro de necessidades e objectivos entre a EF e o âmbito deste trabalho. Por um lado, a EF mencionou que o CEM está enquadrado numa tipologia de intervenção cuja constituição e regulamentação é recente¹³, a sua operacionalização nunca tinha sido realizada pela EF, e ainda, foi salientado que o processo de Diagnóstico de Necessidades Formativas (DNF) não permitiu uma real apropriação das necessidades dos formandos da EP, em particular o CEM, enquadrado na FPI e que o grupo de formandos revelava uma desmotivação bastante vincada desde o início. Por outro lado, a escolha do curso foi motivada pela duração e término do mesmo¹⁴, ao consideramos que permitiria um acompanhamento desde a sua fase inicial até à sua conclusão, reflectindo sobre os aspectos relacionados com o planeamento do curso, mas principalmente sobre o seu funcionamento global, o relacionamento entre a formação e a FPCT e o cumprimento dos seus objectivos. A partir da definição destes aspectos e tendo já em vista a compreensão dos processos implicados na fase anterior à execução da formação, foi realizada uma entrevista à Directora da EF, em Dezembro de 2008, a qual teve a duração de 62 minutos. Esta entrevista assumiu um carácter exploratório ao procuramos compreender como desenvolveram o DNF, as escolhas e decisões inerentes ao planeamento do projecto formativo e a concepção que têm sobre a avaliação da formação e de que modo a pretendem implementar. Para construir esta entrevista, foi necessário desenvolver uma análise documental, que incluiu aceder aos Dossiers Técnico-pedagógicos (DTP)¹⁵, que constituem um conjunto de documentos inerentes

¹⁰ A caracterização da estrutura organizacional da EF será realizada no capítulo IV.

¹¹ EP é um termo utilizado pela EF e refere-se a qualquer entidade que, em conjunto com esta, concorre em parceria, ao financiamento do FSE, no âmbito do POPH. De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 84/2007, o termo empregue será o de Entidade Beneficiária, a qual “no âmbito do FSE” [inclui] “as pessoas colectivas de direito público ou privado (...) [nomeadamente] “entidades sem fins lucrativos que prossigam actividades no âmbito do desenvolvimento social e da economia social, do desenvolvimento local, do apoio a grupos sociais desfavorecidos ou em risco de desde que a natureza das acções a desenvolver esteja directamente relacionada com o seu objecto ou missão social” (p.8846).

¹² O curso EFA de técnico de instalação e operação de sistemas informáticos e o CEM.

¹³ No âmbito do QREN (2007-2013), a tipologia 6.1 é regulamentada pelo Despacho n.º. 18361/2008.

¹⁴ O curso teve a duração de 798 horas, e terminou a 21 de Maio de 2009.

¹⁵ De acordo com o Art.º 32, do Decreto Regulamentar n.º 84/2007 é obrigatória a elaboração destes dossiers.

à preparação e execução do plano formativo¹⁶, e que cumprem objectivos internos (monitorização da acção de formação) e externos (auditorias e apresentação de dados ao organismo regulador – POPH); analisar a Memória Descritiva (MD) apresentada no âmbito da abertura de candidaturas ao POPH e que constitui um documento formal enviado para a análise do POPH, no âmbito da fundamentação da candidatura ao CEM; análise do plano de formação a partir dos cronogramas de acção, onde se encontram planificadas e distribuídas as horas de formação ao longo dos meses de realização da formação; e análise do referencial de formação do CNQ, que constitui o instrumento de base para a estruturação dos projectos de formação financiada e consequente obtenção de certificação. Os objectivos que presidiram ao desenvolvimento de uma análise documental remetem para a sustentação das intervenções realizadas ao longo do trabalho desenvolvido, pois permitiram analisar o modo como foi elaborado o plano formativo, como foi desenvolvida a fundamentação da candidatura, permitiram compreender o percurso formativo previsto no CNQ e as especificidades do plano formativo desenvolvido pela EF.

Durante a realização da formação mantivemos um contacto e aproximação constantes, o que implicou frequentes deslocações até ao local da sua realização, no sentido de facilitar, por um lado, o envolvimento com os intervenientes na acção de formação, nomeadamente a coordenadora do CEM, os formadores e os formandos e, por outro, acompanhar a formação e as necessidades que se iam manifestando. Este trabalho contínuo implicava definir para cada visita objectivos e aspectos a analisar, permitia responder aos mesmos e, no final de cada visita, eram sistematizadas as informações recolhidas e os passos seguintes da investigação, pelo que, foi um trabalho que permitiu construir uma base imprescindível para compreender as especificidades deste processo formativo, recolher observações que enriqueceram não só o presente trabalho, mas também o trabalho que foi sendo realizado pela EF. A aproximação ao real permitiu também, a integração na equipa de trabalho¹⁷, sempre negociando e gerindo as barreiras e os limites do nosso trabalho, com as do trabalho que é desenvolvido pela EF. Tal revestiu-se de extrema importância para a avaliação da formação pois, sem esquecer a independência no processo de investigação, a construção de compromissos contínuos e constantes com os intervenientes do processo avaliativo, constitui uma forma de se desenvolver uma atitude de “permanente vigilância” para garantia da qualidade da avaliação da formação (IQF, 2006, p. 21).

¹⁶ Ex.: ficha de inscrição dos formandos, contrato de formação, guia de apoio ao formando e formador, cronograma de acção, regulamento de estágio, instrumentos de avaliação da formação, etc.

¹⁷ A integração na equipa de trabalho foi possível a partir de Novembro de 2008, uma semana após o início do curso.

Com efeito, foram realizadas observações livres (Rabardel, Carlin, Chesnais, Lang, Le Joliff & Pascal, 1998), para analisar algumas aulas da componente tecnológica, nomeadamente o módulo de língua inglesa - serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração e o módulo de preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria. As observações livres são guiadas por grandes questões e têm como função permitir ao observador uma visão progressiva sobre os acontecimentos (Rabardel et al., 1998), pelo que, as observações que realizamos foram dirigidas às aulas da componente tecnológica com o objectivo de conhecer as temáticas abordadas nas sessões de formação em sala e, posteriormente, as actividades trabalhadas em restaurante, durante a realização de uma formação prática que foi intercalada entre a sala e o restaurante. Com a observação, pretendíamos também conhecer o funcionamento da turma, estabelecer contacto com os formadores da componente tecnológica para compreender o seu papel na formação e, posteriormente, preparar uma entrevista a um dos formadores da componente tecnológica. A observação de sessões inseridas no âmbito da componente tecnológica do curso, foi motivada pela intencionalidade mais vinculada em aprofundar o conhecimento ao nível dos conteúdos trabalhados nos módulos de formação tecnológica/profissional, por este curso visar a obtenção de certificação profissional e, a partir do seu conhecimento, compreender de que modo a FPCT se relacionou com a formação desenvolvida.

Tendo em conta que o acompanhamento deste projecto formativo foi contínuo, tornou-se possível realizar uma sessão de discussão (Anexo 2) com os formandos que fazem parte do CEM, a 30 de Janeiro de 2009, na qual se explicava o âmbito do nosso trabalho e se compreendeu quais os objectivos dos formandos para a realização do curso, as suas expectativas, interesses e necessidades. Esta abordagem constituiu um momento de partilha em grupo, onde se puderam definir algumas estratégias e alavancar as bases para redefinir o projecto formativo dos formandos além da realização deste curso, através da sua preparação para a integração em projectos formativos que permitissem a obtenção de certificação escolar.

Com base nas informações recolhidas através dos instrumentos mencionados previamente, foi elaborado um documento onde se sistematizaram os objectivos do projecto formativo (Anexo 3), desde o seu nível mais abrangente, isto é, definido pelas instâncias decisórias no âmbito do QREN, passando pela fundamentação das escolhas para a realização do CEM, até às escolhas mais específicas, ao nível dos módulos seleccionados. Este documento serviu para restituir e validar a informação recolhida, pois consideramos importante a co-construção dos resultados das análises Gonzalez e Teiger (2001, cit in Cunha, 2005), e permitiu elaborar uma segunda entrevista à directora da EF, a 28 de Abril de 2009, mais centrada no aprofundamento das

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM

escolhas que fundamentaram a realização deste curso e a escolha dos módulos que integraram o plano formativo.

A realização de entrevistas foi também planeada para mais dois intervenientes chave: a coordenadora do CEM e a pessoa responsável na EP pela elaboração conjunta desta candidatura, no entanto, por motivos diferentes não se realizaram. A primeira, porque ao longo da integração e participação activa junto da EF, fomos contactando directa e sistematicamente com a coordenadora do CEM, que desenvolveu esforços para assegurar a qualidade e a melhoria contínua desta acção, intervindo com os formandos, formadores, responsáveis de estágio e EP e o acompanhamento da sua acção foi mais profícuo que a realização de entrevista. A segunda, porque apesar dos contactos intermediados pela EF, não foi possível o agendamento de um encontro para entrevista, embora tivesse sido importante para analisar a perspectiva da EP sobre a realização e objectivos do CEM.

Com a finalização das sessões de formação em sala e o início do período de FPCT dos formandos, o qual constituiu um período de aproximação à realidade de trabalho, foi desenvolvida a análise da actividade de duas estagiárias que realizaram o seu estágio em restaurantes distintos. Para operacionalizar esta abordagem foi necessário contactar, por intermédio da EF, as entidades de restauração onde se realizou a FPCT e esclarecer junto destas o âmbito do nosso projecto e a importância de observar as formandas neste contexto. A análise da actividade foi realizada com o intuito de conhecer as actividades desenvolvidas no contexto da FPCT e compreender as suas relações com a formação desenvolvida previamente. Para alcançar este objectivo foram analisadas as verbalizações das formandas e dos seus responsáveis de estágio e foram realizadas observações sistematizadas, pois o nosso olhar foi já orientado para a observação das actividades das formandas de forma a construir cronogramas de acção que permitissem esquematizar temporalmente a sequência real das suas actividades. As observações foram registadas com recurso a papel e lápis e decorreram em ambos os restaurantes durante a terceira semana de FPCT, tendo a sua duração variado em função da disponibilidade definida pela negociação entre nós e os responsáveis do restaurante. Assim, relativamente à formanda 1, o período de observação foi de 60 minutos e, em relação à formanda 2, 100 minutos. Com base nestas observações foram elaborados cronogramas ilustrativos da duração e frequência das diferentes actividades realizadas, que representam momentos particulares em que decorreram as observações e sustentam a análise das suas actividades. Os cronogramas são baseados na metodologia de construção de crónicas temporais, que constituem uma recolha sistemática datada que restitui o encadeamento temporal da acção do sujeito em actividade de trabalho real, isto é, a dinâmica do

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM

desenvolvimento real do trabalho (Rabardel, et al., 1998). A partir das observações foram construídos quadros onde são sistematizadas as actividades, que são descritas ao nível do modo como foram desenvolvidas e dos cuidados salientados pelas formandas e/ou responsáveis de estágio para a sua realização. A sistematização que decorreu da análise da actividade possibilitou ainda compreender se as actividades e o modo como são realizadas vão ao encontro das aprendizagens possibilitadas pela formação, o que foi sustentado pela análise das verbalizações das formandas e pela observação da sua actividade. Com base nas verbalizações destes intervenientes foi ainda possível compreender quais os seus objectivos face à realização da FPCT e, em particular para as formandas, quais as suas perspectivas futuras em termos profissionais e de formação. Apesar de inicialmente planearmos criar esta sistematização para voltar aos locais da FPCT, devolvendo as observações aos actores para o seu enriquecimento, optamos por utilizar estas sistematizações para sustentar a realização da entrevista a um formador da componente tecnológica¹⁸, dada a riqueza dos dados obtidos e, já com o intuito de estabelecer uma ponte entre as experiências de estágio e as aprendizagens desenvolvidas em formação.

Para a elaboração da entrevista a este formador, além da apresentação destas grelhas de observação sistematizadas, foram utilizadas as informações recolhidas com as observações das suas aulas, quer na componente de sala, quer na componente de prática simulada em restaurante, bem como as verbalizações que este foi emitindo ao longo da realização dos módulos formativos e que permitiram completar a análise do funcionamento dos módulos. Assim, a entrevista visou compreender, através dos seus sumários, das sessões de formação observadas e do referencial do CNQ, os conteúdos que foram desenvolvidos nas sessões formativas tendo como racional teórico subjacente uma análise entre os níveis do prescrito e do real; e, o modo como se estabeleceram ligações entre a FPCT e a componente tecnológica da formação. Ainda, foi possível compreender que os conteúdos trabalhados durante a formação nem sempre coincidiam com o referencial do CNQ e os sumários registados, devido a vários condicionalismos e às indicações dos formadores quanto às necessidades de aprendizagem que os formandos foram manifestando. Dada esta não sobreposição entre o catálogo/sumários e a formação, completamos a análise dos conteúdos desenvolvidos em formação com o recurso ao manual que o formador entrevistado elaborou relativamente ao programa que desenvolveu e onde regista as temáticas que efectivamente desenvolveu na formação.

¹⁸ Este formador desenvolveu os Módulos 3339 - Serviço de aperitivos, entradas e bebidas diversas, 3341 - Serviço de sobremesa e respectivas bebidas e 3333 - Preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria

Capítulo IV. Estudo de caso: um projecto de análise sobre as práticas reais de formação profissional

Após descrevermos a estratégia de investigação, apresentamos os seus principais resultados, numa lógica de análise e reflexão contínuas entre os domínios do prescrito e do real. Paralelamente, a informação será organizada numa perspectiva de análise contínua do processo de avaliação, por consideramos que o processo de avaliação não se baseia em períodos estáticos, como o final da formação mas “ a avaliação deve dar o contributo antes, durante e após a execução da formação” (IQF, 2006, p. 21). Como tal, desenvolvemos uma abordagem de investigação de estudo de caso, privilegiando um terreno particular de intervenção, o que propicia uma compreensão mais aprofundada da problemática (Valverde, 1998), pois não se pretende representar o mundo, assumindo que não generalizar processos será essencial para o mérito e valor do projecto (Greene, 1994, cit in Valverde, 1998).

4.1 Caracterização da entidade formadora

A EF iniciou a actividade de formação em 3 de Março de 1993 e, a partir de 1996, passou também a actuar como EP, com responsabilidades no DNF, na elaboração da candidatura, no planeamento, execução, acompanhamento e avaliação da formação. Está acreditada para estes processos desde 1998, pelo Instituto para a Qualidade na Formação (IQF), actualmente Direcção de Serviços de Qualidade e Acreditação (DSQA), que se encontra integrado na Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT).

Em termos de localização geográfica, tem sede em Lisboa e foi alargada a outras delegações em território nacional - Porto, Coimbra, Castelo Branco, Entroncamento, Torres Vedras, Évora, Beja, Faro, e Açores; e em território internacional - Polónia, Hungria e Roménia. Tal descentralização torna-a capaz de intervir em regiões com especificidades e objectivos próprios e antecipar soluções para fazer face ao emagrecimento dos fundos comunitários para Portugal. No que diz respeito aos recursos humanos da equipa do Porto, junto da qual desenvolvemos o nosso estudo, é uma equipa multidisciplinar de 7 pessoas (Anexo 4) e dispõe de uma bolsa de formadores que permite o seu recrutamento em regime de prestação de serviços em função da abertura dos cursos e das áreas de formação.

4.2 Caracterização da entidade promotora

A EP, fundada em 1994, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. O seu primeiro grande projecto foi a criação de uma revista com o nome da instituição, que é vendida na rua por pessoas sem casa/lar, social e economicamente vulneráveis, em situação de privação, exclusão e risco. A partir de 2003, expandiu a sua área de actuação através da criação de um centro de dia polivalente, em Lisboa e no Porto, que

funciona como sede e apoia pessoas sem casa/lar e outros grupos excluídos e empobrecidos, na gestão do seu tempo livre, pois o seu grande lema é educar para a vida activa.

4.3 Processo de escolhas, acções e decisões: entre o prescrito e o real

4.3.1 Concepção do plano de formação

A) O diagnóstico de necessidades de formação

O primeiro passo para desenvolver um projecto formativo é o DNF (Goldstein, 1991, cit in Valverde, 1998), que constitui a recolha de dados para sustentar decisões ao nível da formação, desenvolvimento de competências, público-alvo e conteúdo da mesma (Clarke, 2003). O DNF teve início em 2007¹⁹ e para a sua operacionalização, a EF analisou a realidade Europeia e Portuguesa e da região do Porto²⁰, em matéria de exclusão social; estabeleceu contactos com a EP, para a realização de reuniões com os seus responsáveis, e elaborou um instrumento - Questionário de Diagnóstico de Necessidades de Formação (QDNF)²¹ (Anexo 5) - dirigido aos utentes das IPSS²² a partir do qual fez uma análise estatística. Para fundamentar a candidatura à FPI, apresentaram na MD indicadores de exclusão social²³, por esta se dirigir a cidadãos que se encontram em situação de risco de exclusão social, de DLD, com grandes dificuldades de acesso à formação, e as características da população do Porto e da EP enquadram-se neste perfil. Assim, compararam a realidade internacional e nacional ao nível da população em risco de pobreza, da taxa de desemprego, da educação e da taxa de abandono escolar, com a realidade da região do Porto, ao nível do cumprimento da escolaridade obrigatória, da recepção de subsídios de RSI, da taxa de desemprego e da qualificação profissional. Defendem o combate à exclusão social para o desenvolvimento económico e social do país e, em particular as IPSS, como a EP, integradas na comunidade local têm um papel importante. Com o estabelecimento da parceria, procuraram saber quais os objectivos da EP ao nível de projectos formativos e, a partir destas reuniões, ficaram definidas as tipologias às quais se iriam candidatar, que incluíam os cursos EFA e a FPI,

(...) Porque [dado] o público-alvo da EP, com as características da EP, eram as duas tipologias que se encaixavam na perfeição na entidade, porque trabalham com pessoas vítimas de exclusão social - ex-toxicodependentes, ex-reclusos, alcoólicos, pessoas sem abrigo. São pessoas que precisam de apoio e de alternativas para se integrar na sociedade. E daí, tendo em atenção as características da EP, do seu

¹⁹ Especificamente a partir de Agosto e Setembro de 2007.

²⁰ Com base nos dados recolhidos através do Eurostat.

²¹ O QDNF foi construído em Maio de 2007

²² Durante a fase de arranque do DNF, foram criados os QDNF para diferentes “tipos” de entidades: as IPSS, como a EP, as organizações sindicais e as câmaras municipais e as Juntas de freguesia.

²³ Indicadores de exclusão social apresentados: baixos rendimentos, recepção de benefícios sociais, desemprego, precariedade laboral, saída precoce do sistema de ensino, toxicodependência (Fonte: MD)

historial, eram as duas tipologias que tinham mais a ver. Até mais a 6.1 do que os cursos EFA, os cursos EFA mais naquela vertente de alargar a escolaridade e também assim desenvolver as competências pessoais e sociais (...) (Directora EF).

Com as reuniões entre as entidades, foi firmado o acordo para a realização de acções de formação tendo ficado definido que,

(...) não podem ser cursos muito teóricos e monótonos para eles porque estes públicos nem sempre são bem acolhidos pela sociedade e por isso têm de ser áreas em que eles depois possam realmente desenvolver uma formação prática em contexto de trabalho. Por isso, na reunião, o que [na EP] quiseram deixar bem claro, é que a aposta deveria ser em cursos práticos e que dessem para eles perspectivas de empregabilidade tendo em conta o público-alvo que é. Nós sabemos que existem alguns estereótipos em relação às profissões e por isso haveriam algumas profissões que não estariam muito direccionadas para este público-alvo, ou seja, depois não teriam muitas perspectivas de integração profissional. E por isso, surgiram as propostas [para] empregado de mesa (Directora EF). [Simultaneamente, procurámos saber] “onde é que eles, que nós conseguiríamos com mais facilidade colocá-los. Existem muitos hotéis no Porto e não exigem uma escolaridade muito elevada, [pois] estamos a falar de pessoas com o Nível 1²⁴”. (Directora EF).

No decorrer desta parceria, a EF entregou os QDNF aos utentes da EP²⁵, com o intuito de recolher informação de natureza quantitativa²⁶ e analisar as suas necessidades/interesses de formação. Os objectivos deste instrumento foram: “em primeiro lugar, [saber] quais as habilitações escolares para adaptarmos às habilitações escolares que eles tinham.” (Directora EF). Assim, verificou-se que 7% dos utentes que reponderam aos QDNF²⁷ têm escolaridade inferior ao primeiro ciclo, 21% detêm este nível de escolaridade, 16% o 2º ciclo, 28% o 3º ciclo, 19% têm o ensino secundário completo e 9% possuem formação superior. “Em segundo lugar, perceber se são desempregados ou empregados” (Directora EF), pois tendo em conta que a associação assume um papel de índole social de apoio à reinserção na vida activa, a maioria dos seus utentes está em situação de desemprego (68%), sendo 55% em DLD. Em terceiro lugar, procuraram saber quais “as áreas em que eles [utentes da EP] achariam mais interessante receber a formação” (Directora EF). As áreas de formação existentes nos QDNF foram constituídas com base nos cursos já realizados pela EF, e foi disponibilizada uma área de registo livre. As áreas de formação mais pretendidas foram Inglês e Tecnologias de Informação²⁸, cujos cursos reuniram 22.7% das escolhas. Os cursos de certificação profissional com mais interessados foram auxiliar de acção médica, operador/empregado de

²⁴ Equivalente ao 4º ano de escolaridade (ANEFA, 2002).

²⁵ Tal acção foi desenvolvida durante os meses de Dezembro de 2007 e Janeiro de 2008.

²⁶ Foi desenvolvida uma análise estatística recorrendo ao Programa de Software de SPSS.

²⁷ A análise estatística dos QDNF foi realizada com base nos dados recolhidos a partir de 44 questionários

²⁸ Sistemas operativos de Windows (36.4%) e Inglês Comercial de Nível I (43.2) e de Nível II (36.4%).

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM armazém e técnico comercial²⁹. Relativamente aos cursos de dupla certificação, foi o curso de Fotografia que reuniu mais escolhas (15.91%), seguido dos cursos de Instalação e Reparação de Áudio, Rádio, TV e Vídeo, Instalação e Reparação de Computadores, Electricidade de Instalações e Arte Floral, com 11.36%. Na área de registo livre foram indicados cursos de restauração, hotelaria, cozinha, auxiliar de geriatria e CEM, salientando-se todavia, que este foi apenas mencionado por uma pessoa. Apesar dos utentes da EP não explicitarem interesse central no CEM,

(...) nós tivemos em atenção fazer um encontro entre a procura e a oferta, porque o que nós constatamos com o tratamento estatístico dos questionários, é que as áreas procuradas são sempre as mesmas e essa procura dos formandos não vai de encontro a maior parte das vezes às profissões com mais perspectivas de empregabilidade. E por isso é que nós tentamos fazer esse encontro entre aquilo que os formandos procuravam e aquilo que poderia ter mais perspectivas em termos de empregabilidade, inserção profissional, que pudesse ter mais a ver com o perfil deles. (Directora EF).

No que diz respeito à perspectiva da EF face aos QDNF elaborados, salientaram que estes não estariam adaptados à tipologia 6.1, pois

(...) ainda não existia o catálogo [CNQ]³⁰ [quando foram construídos] e por isso baseamo-nos naqueles cursos que nós já tínhamos realizado e que de forma nenhuma iam ao que depois foi publicado. O que nos complicou muito depois na altura de fazer as candidaturas, porque para os cursos da tipologia 6.1, temos de nos basear no [CNQ] para a formação tecnológica. [E porque] “deram-se mais enfoque nos cursos EFA [pois], “na altura das candidaturas, já se sabia que constituía prioridade do governo e do QREN, a qualificação profissional e escolar” (Directora EF).

Embora a EF soubesse que haveria uma “tipologia para os mais desfavorecidos”, não sabia quais as características destes cursos, daí que quando esta tipologia foi regulamentada³¹, constatarem que os QDNF “não davam informações necessárias para estas tipologias”, [porque] “não houve um questionário que fosse direccionado mesmo para este público-alvo, que tem características muito específicas” (Directora EF). Assim, dada a indefinição da tipologia³², o DNF foi elaborado e operacionalizado previamente ao conhecimento dos objectivos das candidaturas, pelo que, em “fases posteriores de outras candidaturas poderiam ser reformulados” (Directora EF). Simultaneamente, a maioria dos utentes da EP que responderam aos QDNF não estiveram integrados no CEM³³, pois “entre a fase do diagnóstico e o arranque da formação, houve um intervalo muito grande³⁴ [e] isto faz com que

²⁹ Cada um reuniu 11.36%.

³⁰ A criação do CNQ foi aprovada através do DL n° 396/2007, de 31 de Dezembro.

³¹ Despacho n°. 18361/2008.

³² Segundo a directora da EF, apenas no final de 2007 terão sido divulgadas as especificidades das tipologias.

³³ Apenas um sujeito que respondeu aos QDNF integrou o CEM.

³⁴ DNF: de Setembro 2007 a Janeiro de 2008, Candidatura: Março de 2008 e início do CEM: Novembro de 2008.

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM

muitas pessoas que preencheram os QDNF já não frequentem actualmente³⁵ a [EP]” (Directora EF).

Pelo exposto, se voltasse a existir uma nova candidatura no âmbito da tipologia 6.1, “no questionário poderia haver um maior enfoque no histórico dos formandos para nós realmente podermos adaptar a formação às necessidades que os formandos têm”, pois durante a formação perceberam que “são pessoas muito conflituosas” e “era importante termos essa noção quando apresentamos a candidatura, e iniciámos o curso” (Directora EF).

B) Planeamento do CEM

Tendo sido concluído o DNF, foi apresentada candidatura conjunta³⁶ ao CEM, em Março de 2008. Tal candidatura implica que a EF seja certificada³⁷, fundamente a pertinência do curso tendo em conta a tipologia de intervenção, defina os objectivos que pretende cumprir com a realização da formação e planifique a mesma de acordo com os pressupostos do CNQ. No que diz respeito aos objectivos para a realização do CEM (Anexo 6), a centralidade seria “dar-lhes a possibilidade de desenvolverem algumas competências pessoais, sociais, de relacionamento interpessoal, de inserção no meio social, para que isto lhes vá permitir depois inserirem-se num grupo EFA” (Directora EF). Neste sentido, e para o seu projecto ir ao encontro da legislação específica³⁸, segundo a qual a FPI tem de ter obrigatoriamente três áreas de desenvolvimento: social, pessoal e tecnológica,

(...) a escolha dos módulos [da componente social e pessoal] foi feita logo quando foi apresentada a candidatura, em que ficou definido que iria ter uma forte componente [carga horária] na área social e pessoal e, claro, obrigatoriamente formação tecnológica na área de empregado de mesa. Mas a preocupação foi reforçar a parte social e pessoal do curso. Por isso ficou logo definido qual a carga horária para cada módulo da formação social, (...) e formação pessoal (...) (Directora EF).

A determinação dos módulos e conteúdos da componente social foi realizada pela EF com base nas indicações da EP, que mencionou que os seus utentes apresentam dificuldades em assumir responsabilidades, horários, integração e permanência nas entidades empregadoras. A componente de desenvolvimento pessoal incluiu o módulo Aprender com Autonomia (AA), um módulo “transversal [que] neste curso da 6.1. faz todo o sentido, porque eles têm primeiro de aprender a ter comportamentos adequados ao grupo, aprender a ter regras” (Directora EF);

³⁵ A entrevista à directora da EF foi realizada a 3 de Dezembro de 2008

³⁶ Foram também desenvolvidas candidaturas entre estas entidades para cursos EFA (Instalação e operação de sistemas informáticos e de instalação e gestão de redes informáticas) e, para formações modulares certificadas

³⁷ “Entidade com personalidade jurídica, dotada de recursos, capacidade técnica e organizativa para desenvolver processos inerentes à formação, objecto de avaliação e reconhecimento oficiais de acordo com o referencial de qualidade estabelecido para o efeito.” (DL 396/2007, p. 9168).

³⁸ Despacho 18361/2008.

e ainda, todas as áreas previstas pelo CNQ para a formação de base³⁹, com excepção da Linguagem e Comunicação (LC), que foi substituída por Língua Estrangeira: Inglês (LE), porque “o objectivo é que LC seja trabalhado em todos os módulos, se bem que é uma parte que faz bastante falta” (Directora EF).

Ficou decidido que a formação iniciaria pelos módulos da componente social e pessoal, por consideraram que os formandos deveriam “primeiro trabalhar a dimensão pessoal e social, para depois terem algumas competências que lhes permitam desenvolverem a componente profissional (...)” e por entenderem que “há mais garantias de empregabilidade ao avançarem para as UFCD no final da formação e imediatamente antes de iniciar a FPCT, para esta [criar um] vínculo com as entidades” (Directora EF).

Enquanto as escolhas da componente social e pessoal foram definidas no momento da candidatura, a escolha dos módulos da componente tecnológica só foi realizada após a aprovação da mesma, uma vez que teriam de ser escolhidos necessariamente os módulos do CNQ e a sua quantidade dependia do volume de horas aprovado. Esta componente organiza-se em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de 25 ou 50 horas cada, no entanto, a EF decidiu que um dos módulos teria a duração de apenas 43 horas⁴⁰ porque a totalidade da formação “não podia ultrapassar 798 horas, algumas horas teriam de ser mesmo da componente pessoal e social [e] das horas que nos restavam para a componente profissional, tentámos seleccionar aquelas que pareciam mais simples e que poderiam dar mais competências para eles depois poderem trabalhar” (Directora EF). Esta situação representa para a EF uma limitação, pois considera que “seria importante desenvolver todos os módulos da componente tecnológica” (Directora EF). Como tal opção não seria viável por constrangimentos de tempo e de verbas disponibilizadas pelo FSE, os critérios de escolha das UFCD foram baseados “em nada muito especificamente, foi olhar para o referencial e para as áreas que nos pareciam mais adequadas. Uma vez que o emprego depois será na área de empregado de mesa e não de cozinheiro, excluímos algumas [UFCD] que tinham mais a ver com confecção” (Directora EF). Para o formador da componente tecnológica entrevistado, um bom empregado de mesa “tem de saber como o prato é feito e o que é que leva”, pois é importante que saiba indicar ao cliente os ingredientes, o tipo de confecção⁴¹, e é por isso que o empregado de mesa deve ter conhecimentos sobre a confecção dos pratos. Outro aspecto que o formador salientou, remete para a ordem em que foi planificada a realização dos

³⁹ As 4 áreas de competências-chave ou formação base são Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV), Cidadania e empregabilidade (CE) e Linguagem e Comunicação (LC).

⁴⁰ Serviço de sobremesas e respectivas bebidas.

⁴¹ Modo como os ingredientes são cozinhados, isto é, cozidos, grelhados, estufados, assados, etc.

módulos, a qual não seria a mais adequada para a compreensão das temáticas, nomeadamente a realização do módulo de buffets e volantes⁴², que constituem “tipos de serviços de banquetes” [antes da realização dos seus módulos e do módulo de serviço de pratos principais] será como “pormos o telhado no prédio sem termos a estrutura montada”, [pois]“se tivessem que ir montar uma sala para um banquete, eles já tinham que ter o conhecimento do que é o serviço de mesa” (Formador).

4.3.2 As “concepções” na concepção da acção de formação

Na fase de concepção da acção de formação em análise é possível identificar uma série de constrangimentos mais ou menos explícitos, identificados ou não pela EF, e de decisões que nos fazem interrogar acerca das bases onde se alicerça o plano formativo do CEM. Apesar da grande aposta que a EF nos indicou ter feito em termos de DNF, a própria identifica algumas lacunas no processo, nomeadamente o desconhecimento do âmbito da tipologia, aquando da elaboração dos QDNF, que terá conduzido ao levantamento de um conjunto de informações que se revelaram pouco necessárias; a divulgação tardia dos regulamentos e do CNQ, que terá levado à criação de questionários com base em cursos que não seriam posteriormente viáveis para candidatura; e a elaboração de questionários não direccionados ao público da EP. Todavia, apesar de terem identificado estes aspectos, questionamo-nos como é que, apesar das lacunas do DNF, não foi realizada qualquer relação entre o DNF e as escolhas que fazem, nomeadamente ao nível do curso a desenvolver. Justificam-no, indicando que os cursos presentes no QDNF eram baseados nas suas formações anteriores, e estas não eram coincidentes com as formações disponíveis no CNQ. Explicam entretanto, que fizeram um encontro entre a oferta (a nível de possibilidades de integração no mercado de trabalho) e a procura (por parte dos formandos), optando por um curso que desse perspectivas de empregabilidade, apesar de não ter sido expressamente mencionado pelo público ao qual se dirigia. Mas esta análise da oferta e da procura não é sustentada, uma vez que não foram apresentadas as fontes em que se basearam para esta perspectiva de que o CEM constituiria uma boa oportunidade de empregabilidade e de fácil acesso para pessoas com um nível de escolaridade baixo. Simultaneamente, a procura dos formandos face ao CEM, aquando do DNF, foi muito inferior face a outros cursos, segundo a coordenadora, além do que, dado o período temporal entre a concepção e o desenvolvimento do CEM, verificamos que apenas um dos utentes da EP que integrou o CEM, respondeu ao QDNF. Como se poderia adaptar o

⁴² Módulos escolhidos porque “estão muito em voga hoje em dia e que se calhar alguns empregados de mesa não tiveram a devida preparação nestas áreas” (Directora EF).

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM instrumento de DNF, quando nem se pode saber em concreto para que pessoas, o curso se irá dirigir efectivamente?

A partir da análise do processo de escolhas, verifica-se que este estará sustentado nas concepções e estereótipos acerca da população que faz parte da EP. Tal pode ser observado quando a EF indica que seria fundamental apostar na componente de desenvolvimento pessoal e social, considerando *à priori*, que se trata de uma população que necessita “aprender a ter comportamentos adequados ao grupo, aprender a ter regras” (Directora EF), e que deveria ter uma formação mais prática, sendo o CEM um curso que lhes poderia permitir isso, mesmo com as suas baixas qualificações escolares. Como tal, escolheram desde logo o número de horas para a componente social e pessoal e o que restou, ficou destinado à componente tecnológica, apesar do âmbito do curso ser a certificação profissional. Deste modo, foi também notória a escolha dos módulos da componente tecnológica sem o recurso à consulta de um especialista, mas com base, mais uma vez, nas concepções que a EF tinha, relativamente ao que seria importante para um empregado mesa. No entanto, segundo o formador entrevistado, são questionáveis algumas das decisões, nomeadamente a consideração que não é importante que o empregado de mesa tenha conhecimentos a nível da confecção dos alimentos e a própria ordem de realização dos módulos.

4.3.3 Desenvolvimento da acção de formação

O CEM teve início a 5 de Novembro de 2008 e terminou a 21 de Maio de 2009, tendo sido desenvolvida em sala, nas instalações da EF, até 20 de Abril e, nos 12 últimos dias de formação, os formandos intercalaram a formação em sala com a prática em restaurante. A FPCT foi iniciada a 21 de Abril e terminou a 21 de Maio, tendo os formandos sido distribuídos por 7 restaurantes do Porto.

4.3.3.1 Processo de Recrutamento e Selecção dos formandos e formadores

A abertura do CEM foi divulgada através de cartaz afixado na EP, para atrair os utentes interessados e ser considerado um “método mais transparente e coerente “ (Directora EF), tendo sido divulgada também a atribuição de uma bolsa de formação e subsídios⁴³. O perfil de entrada dirigia-se a maiores de 18 anos, em situação ou risco de exclusão social, de desemprego, beneficiários do RSI e com o 4º ano de escolaridade. A selecção dos formandos foi norteada por estes critérios, o que implicou analisar as candidaturas enviadas pela EP e realizar entrevistas (Anexo 7)⁴⁴. Após concluir o processo, das 21 candidaturas, o que será, de

⁴³ Transporte, alimentação e por despesa com dependentes motivada por frequência na formação

⁴⁴ As entrevistas decorreram em Setembro de 2008.

acordo com a coordenadora, um número escasso de interessados face a outros projectos, foi constituída uma turma com 14 formandos⁴⁵:

Data Nascimento	Residência	Escolaridade	Situação Profissional	Utentes da EP	Conclusão do CEM
16-07-1971	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	sim
02-09-1969	Porto	6º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	não
15-04-1956	Porto	4º Ano	Desempregado à procura do 1º emprego	sim	sim
12-08-1960	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	sim
18-06-1970	Porto	6º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	não
24-01-1968	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	não	sim
07-03-1972	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	não
27-10-1972	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	sim
08-02-1987	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	não	não
03-02-1984	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	sim
15-12-1984	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego – não de DLD	sim	sim
13-04-1986	Porto	4º Ano	Inactivo - a frequentar acção de formação	sim	sim
28-03-1983	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego - DLD	sim	sim
23-05-1989	Porto	4º Ano	Procura de novo emprego – não de DLD	sim	não

Quadro 2. Caracterização do grupo de formandos do CEM.

O processo de recrutamento dos formadores foi realizado pela coordenadora do CEM, através de consulta da bolsa de formadores e o processo de selecção implicou análise curricular e entrevista. Como critérios mínimos, foram considerados formadores com certificado de aptidão profissional e habilitação para a docência nas áreas definidas no Despacho 11203/2007⁴⁶; e privilegiaram formadores com experiência em formação profissional de adultos, com facilidade de deslocação para a EF, e flexibilidade horária. Assim, foi constituída uma equipa pedagógica com 11 formadores e a coordenadora do curso:

	Módulos de formação	Habilitações académicas/Profissionais
Componente pessoal	Aprender com autonomia	Licenciatura em Sociologia
	Cidadania e Empregabilidade	Licenciatura em Filosofia
	Língua estrangeira - Inglês	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas
	Matemática para a Vida	Licenciatura em Matemáticas Aplicadas
	Tecnologias da Informação e Comunicação	Licenciatura em Assessoria de Gestão
Componente social	Técnicas de procura de emprego Gestão da nossa vida Informação e (re) orientação profissional Conceber vida familiar vs vida profissional	Licenciatura em Psicopedagogia Clínica
	Promoção da auto-estima Desenvolvimento de competências pessoais e sociais Igualdade de oportunidades e tratamento no acesso ao trabalho, emprego e formação profissional Relações Interpessoais	Licenciatura em Filosofia
Componente tecnológica	Serviço de Buffets Serviço de Volantes	12º ano: curso de cozinha e pastelaria
	Língua Inglesa: serviço de cafetaria, balcão e mesa	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas
	Serviço de aperitivos, entradas e bebidas diversas Serviço de sobremesa e respectivas bebidas Preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria	9º ano: curso de mesa/bar, e HACCP
	Serviço de pratos principais e bebidas de acompanhamento	12º ano: curso de gestão hoteleira
Coordenadora do CEM	Licenciatura em Marketing e Relações Públicas	

Quadro 3. Equipa pedagógica do CEM.

⁴⁵ O número máximo de formandos ficou definido com a aprovação do CEM.

⁴⁶ MV: Matemática e/ou Ciências da Natureza; TIC: Informática, ou portadores da Carta Europeia de Condução em Informática; CE: qualquer área; e no caso da área de competências-chave de LC integrar o reconhecimento ou desenvolvimento de competências no domínio de uma língua estrangeira, nos termos do disposto no n.º 4.1.2 do regulamento anexo ao despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, na redacção conferida pelo despacho n.º 26 401/2006, de 29 de Dezembro: terá de ser alguém com habilitação para a docência para a língua estrangeira proposta.

Segundo a EF os formadores detêm a responsabilidade de estruturação da formação com base no CNQ e a coordenadora, que faz parte da estrutura organizativa da EF, faz a mediação entre formandos, formadores, e as entidades externas, como a EP e os responsáveis na FPCT.

4.3.3.2 Plano formativo: as diferenças entre o prescrito e o real

O plano formativo do CEM apresentado na candidatura foi estruturado com base no referencial proposto pelo CNQ, uma vez que as indicações da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), é que em “todas formações sejam utilizadas os módulos do catálogo porque depois as pessoas vão ser certificadas, mesmo que a formação não seja de certificação escolar, com este curso eles poderão comprovar que já frequentaram alguns módulos que lhes deram competências que poderão ser revalidadas através de RVCC” (Directora EF):

Módulos de Formação		Carga horária	Componente teórica/prática (%)
Promoção da auto-estima	Componente social	18	83.46 (Formação teórica)
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais		18	
Técnicas de procura de emprego		18	
Igualdade de oportunidades e tratamento no acesso ao trabalho, emprego e formação		6	
Relações Interpessoais		18	
Gestão da nossa vida		12	
Informação e (re) orientação profissional		12	
Conceber vida familiar vs vida profissional		6	
Cidadania e Empregabilidade	Componente Pessoal	50	
Língua Estrangeira - Inglês		50	
Matemática para a Vida		50	
Tecnologias de Informação e Comunicação		50	
Aprender com Autonomia	Componente tecnológica	40	
Cuidados básicos de saúde		25	
Princípios da nutrição		25	
Serviço de Buffets		25	
Língua Inglesa - serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração		25	
Serviço de Volantes		25	
Serviço de pratos principais e bebidas de acompanhamento		50	
Serviço de aperitivos, entradas e bebidas diversas		50	
Serviço de sobremesas e respectivas bebidas		43	
Preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria		50	
Formação Prática em Contexto de Trabalho	Componente estágio	132	16.54 (Formação prática)

Quadro 4. Plano Formativo previsto pela EF

Com o início do CEM foram elaborados cronogramas mensais (Anexo 8) com o intuito de planificar o seu desenvolvimento e distribuir os módulos tendo em conta o volume de horas aprovado⁴⁷ e o seu período temporal de realização. Uma vez que na candidatura ficaram logo definidos e foram posteriormente aprovados os módulos para a componente social e pessoal, foi distribuído o seu número de horas com o intuito de intercalar a realização dos módulos destas componentes. Tal opção teve o intuito de “não ser tão cansativo, porque achamos que é interessante para eles [formandos], terem «caras» diferentes” (Directora EF), razão que também foi salientada pela coordenadora do curso. Como consequência, esta opção de leccionar diferentes módulos simultaneamente flexibiliza o horário de formação para os formadores que, por trabalharem em regime de prestação de serviços, são frequentemente formadores noutras entidades. Todavia, ao diversificarem os conteúdos trabalhados nos diferentes módulos, alguns conteúdos foram desenvolvidos em períodos díspares. Esta

⁴⁷Total de 798 horas.

situação foi reportada por dois formadores da componente tecnológica, a qual será aquela em que nos debruçamos mais pelo facto de estarmos perante um curso que visa certificar os formandos em termos profissionais.

4.3.3.2.1 Componente tecnológica

A) Módulos de Inglês

Relativamente à programação prevista para a formação em Inglês, como pode ser observado no plano acima apresentado, o módulo de LE ainda não tinha terminado, mas o módulo de Inglês “Técnico”⁴⁸ já tinha iniciado. De acordo com a formadora deste último, o seu módulo é mais específico para a área de hotelaria e restauração, pelo que, deveria ter sido leccionado após os formandos terem concluído as 50 horas de formação em LE, para consolidarem conhecimentos. Esta sobreposição, foi salientada pela formadora do módulo de inglês “técnico” que, não sendo a mesma que realizava o de LE, considerou que os formandos ainda não detinham competências de base na língua inglesa, e tinha muita dificuldade em trabalhar os conceitos aplicados ao serviço de hotelaria e restauração, como propunha o referencial. Além disso, considera que o número de horas dos dois módulos é muito reduzido para formandos que “mal constroem alguma frase simples”⁴⁹. No entanto, relativamente à avaliação dada pelos formandos, eles foram mencionando que os módulos que gostavam mais eram aqueles que terminavam mais rápido, referindo-se especificamente ao inglês “técnico”, e uma das formandas questionou-nos se não haveria possibilidade de serem desenvolvidas 50 horas para o inglês “técnico” em vez do módulo de LE, mas, de acordo com a EF, tal seria contrário às indicações do CNQ. O módulo de Inglês Técnico é aplicado à área de empregado de mesa, sendo previsto pelo CNQ que seja trabalhado vocabulário técnico e expressão oral específicos para empregado de mesa, pelo que, a formadora realizava exercícios de simulação de situações de atendimento, de registo de menus e de nomeação de produtos, baseados nos discursos previamente estruturados pelos formandos. Foi possível observarmos que os formandos apreciavam estas actividades mais práticas, tendo estado mais envolvidos nos exercícios de simulação do que na construção dos discursos, onde alguns nem participaram. Em geral, indicaram-nos não se sentir à vontade com a língua inglesa, tendo necessidade de recorrer a um discurso previamente elaborado. Um deles referiu até que não iria servir à mesa “com um papel na mão retirado do meu caderno e das fichas de apoio da professora”⁵⁰. Nos exercícios, os formandos assumiam o papel de cliente ou de empregado de mesa,

⁴⁸ Expressão da formadora face ao módulo Língua Inglesa: serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração

⁴⁹ Expressão referida pela formadora de Inglês “técnico”.

⁵⁰ Durante um exercício prático realizado na última aula do módulo de inglês “técnico”

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM desenvolvendo um discurso que pretendia ser representativo de uma interacção modelo no contexto de restauração e hotelaria. Um dos formandos referiu: “ se eu for a uma entrevista de emprego e me perguntarem se sei falar inglês, como não sei sou logo excluído (...) mas isso já estou habituado, pois até é esse o nome da formação – formação para a inclusão”.

B) Prática simulada versus prática real

De acordo com o formador entrevistado, a forma como tinha sido concebido o plano formativo do CEM, não favorecia a aprendizagem dos formandos, não só pela forma como o plano se organiza (em módulos), mas também pelo facto da ordem estabelecida para os mesmos não ser, na sua perspectiva, a mais indicada para conceder aos formandos a apropriação da lógica de funcionamento e da actividade em restauração, mas essencialmente, por não prever prática real, que segundo o próprio representa uma lacuna imensa na sua formação. Por considerar que a ordem planificada para a realização de alguns módulos não seria a mais adequada, propôs uma alteração face ao que estava previsto, ou seja,

(...) o módulo de pratos principais deveria ser dado, a seguir a se falar no módulo dos aperitivos e no serviço de cafetaria em si. Porque há muita coisa que está interligada e a lógica seria os pratos principais serem a seguir aos aperitivos e até às próprias entradas. Mas como isto está assim dividido nestes módulos, isto é modelar, mesmo que [fosse] só um formador, desses módulos todos, primeiramente teria de começar pelos aperitivos, pelas entradas, e depois então iria para os pratos principais, e as sobremesas (...) (Formador).

Estas indicações foram bem acolhidas pela coordenadora do curso, no entanto, apenas foi possível adoptar esta lógica nos três últimos módulos do CEM⁵¹, uma vez que o módulo de pratos principais já estava a terminar quando o formador integrou o CEM.

No que se refere à duração de cada módulo, salienta, tal como a coordenadora do curso, outros formadores e formandos, que 25 ou 50 horas para cada módulo “não dá para desenvolver quase nada”, “sem saberem o que é servir à mesa, sem saberem pôr uma mesa, o que é que se faz com isto?” (Formador). Assim, procurou seguir “uma sequência muito mais prática [porque] se temos um módulo só, temos de seguir à risca o que está ali escrito [CNQ], se temos dois ou três, eles interligam-se uns com os outros, aproveitamos matéria que haveria de ser dada no módulo seguinte para ser dada no primeiro e vice-versa”, o que facilita inclusivamente a “compreensão para eles, [pois] às vezes estamos a falar de uma matéria que depois vai aparecer num outro módulo, praticamente igual, e então quando chegamos ali, arranjamos outra matéria” (Formador).

⁵¹ Os quais foram os módulos leccionados por este formador.

Ainda, contrariamente ao pressuposto em que se baseou a EF, o formador considera que o empregado de mesa deverá ser capaz de conhecer a ementa do restaurante onde está e a sua confecção, pelo que, durante os módulos que leccionou, o formador procurou que os formandos tivessem estas bases, “porque quando se vinha para a prática, antes de se começar a trabalhar explicava como é composta a comida” (Formador). Os formandos achavam isso impossível, mas salientou-lhes que “no dia-a-dia vamos aprendendo” (Formador). Esta prática remete para uma das grandes alterações introduzidas no CEM, pois enquanto que para a EF seria importante colocar todos os módulos da componente tecnológica previstos pelo CNQ e ainda “manteríamos os módulos e conteúdos das outras componentes, uma vez que ao longo do curso verificamos dificuldades dos formandos em estabelecerem compromissos, realizarem actividades em grupo ou individualmente” (Directora EF), para o formador entrevistado, a grande alteração face ao plano concebido e aprovado pelo POPH, seria a introdução de uma componente prática na formação antes da realização da FPCT. Esta perspectiva foi sustentada pelo formador por considerar que o referencial da ANQ apenas pressupõe a apresentação de conteúdos para prática simulada baseando-se na explicação, observação e “aquilo que eu defendo é que [a formação] deve ter no mínimo um terço de prática. E para essa prática ser feita com o melhor proveito para o formando deveríamos deixar a prática para a parte final [porque] eles quando vão para a prática, já devem ter o conhecimento dos módulos todos” (Formador). Foi com este intuito que o formador apresentou a proposta de realizar durante as últimas 2 semanas de formação⁵² sessões práticas onde os formandos pudessem executar os vários serviços que foram aprendendo, a qual foi aceite pela EF, pelo que, apesar de formalmente o plano formativo continuar a ser o anteriormente descrito, na prática, passou a ter a seguinte apresentação:

Módulos de Formação		Carga horária	Componente teórica/prática (%)
Promoção da auto-estima	Componente social	18	43.61 (Formação teórica)
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais		18	
Técnicas de procura de emprego		18	
Igualdade de oportunidades e tratamento no acesso ao trabalho, emprego e formação		6	
Relações Interpessoais		18	
Gestão da nossa vida		12	
Informação e (re) orientação profissional		12	
Conceber vida familiar vs vida profissional		6	
Cidadania e Empregabilidade		50	
Língua Estrangeira - Inglês		50	
Matemática para a Vida	Componente Pessoal	50	
Tecnologias de Informação e Comunicação		50	
Aprender com Autonomia		40	
Cuidados básicos de saúde		25	
Princípios da nutrição	Componente tecnológica	25	35.34 (Formação teórica)
Serviço de Buffets		25	
Língua Inglesa - serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração		25	
Serviço de Volantes		25	
Serviço de pratos principais e bebidas de acompanhamento		50	
Serviço de aperitivos, entradas e bebidas diversas		50	4.51 (Formação prática)
Serviço de sobremesas e respectivas bebidas		43	
Preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria		50	
Formação Prática em Contexto de Trabalho	Componente estágio	132	16.54 (Formação prática)

Quadro 5. Plano formativo desenvolvido.

⁵² Com um total de 36 horas, repartidas por 12 dias.

Esta alteração ao plano previsto, mediante a introdução de uma componente de formação prática, em contexto de restaurante, durante a realização dos 3 módulos leccionados pelo formador entrevistado, permitiu que os formandos tivessem oportunidade de intercalar a formação prática com a teórica. Assim, durante a manhã trabalhavam aspectos teóricos e, durante a tarde, estavam em restaurante a aplicar na prática, a teoria que desenvolveram previamente, pois para o formador é importante “na parte da manhã falarmos daquilo que de tarde vamos fazer, porque depois associam uma coisa à outra. Foi isso que tentei fazer”. Deste modo, planeou que o grupo de formandos dividir-se-ia em dois, sendo que uns seriam empregados de mesa e outros clientes, de forma intercalada. No entanto, cedo apercebeu-se que esta estrutura não seria viável, pois a maioria dos formandos aproveitava a ida para o restaurante para ter a sua refeição (muitas vezes a única do dia), pelo que, optou por permitir que todos desempenhassem, na mesma tarde, os dois papéis, ou então não teria empregados de mesa suficientes para servir os clientes. De acordo com a sua perspectiva, “aquilo que eu entendo por prática simulada é a gente simular como é que se faz. E eles ali fizeram mesmo. E independentemente de não ser para clientes, de ser para eles, eles faziam de cliente e então uns serviam a sopa, outros o prato do peixe ou da carne, outro a sobremesa, outro o vinho, num dia, no dia seguinte, mudavam o aperitivo” (Formador). Durante a formação prática, incorporou os conteúdos desenvolvidos nos seus módulos, com os que tinham sido desenvolvidos por outra formadora no módulo de serviços de pratos principais e bebidas de acompanhamento, por considerar a existência de uma continuidade entre eles. Assim, a formação planificada desviava-se cada vez mais da formação real e, apesar dos sumários serem conformes ao CNQ, foram várias as diferenças entre os conteúdos previstos e realizados durante a formação prática, ela própria já um desvio face ao prescrito:

Sumário recomendado pelo CNQ	Prescrito	Real		Período temporal
		Teoria (Manhã)	Prática (Tarde)	
Tipos de sobremesas (frutas, queijos, doces, gelados)	Sobremesas, frutas, tipos e formas de servir. Serviço de sobremesas, queijos, tipos e formas de os servir		Prática de mise-en-place: Mise-en-place em mesa redonda e para o serviço à carta ou à lista	30-03-2009
Sobremesas frias, semi-frias e quentes. Tipos e formas de as servir	Sobremesas frias, semi-frias e quentes. Tipos e formas de as servir	Serviços prestados pela cozinha	Secções de apoio ao restaurante, cafetaria e cave de dia, produtos para fornecer ao restaurante	31-03-2009
Secções de apoio ao serviço de restaurante – Funcionamento e serviços prestados pela cozinha e cave-de-dia – Circuitos de serviço - recolha, entrega e transporte de	Produtos para a cozinha e pastelaria. Circuito de recolha, entrega e transporte de alimentos e bebidas. Mise-en-place para o serviço	Vídeo sobre tipos de serviço: à americana, à inglesa, à francesa	Mise-en-place para serviço à americana	01-04-2009
Mise-en-place para serviço – Preparação dos equipamentos e utensílios - disposições e distanciamentos – Decoração das salas e das mesas – Registo de pedidos – Anotação de pedidos – Regras a considerar na comunicação dos pedidos	Preparação dos equipamentos, utensílios, decoração das salas		Serviço à inglesa directo	02-04-2009
Normas técnicas e protocolos do serviço de mesa – Preparação, empratamento, decoração e apresentação dos vários tipos de frutas – Preparação, empratamento, decoração e apresentação dos vários tipos de queijos – Preparação, empratamento, decoração e apresentação de sobremesas – Selecção, preparação e apresentação de bebidas – Serviço de café ou tisanas	Preparação das mesas de apoio. Registo dos pedidos, comunicação dos pedidos. Normas protocolares do serviço de mesa, serviço de sobremesas com empratamento e bebidas de acompanhamento	Bebidas digestivas aguardentes	Serviço à francesa	03-04-2009
Processos de confecção dos produtos alimentares – Preparação de canapés – Preparações diversas (hamburgueses, baguetes, bifanas no pão, omeletas, outras) – Preparação de saladas - frias, quentes, simples e compostas – Preparação de refeições ligeiras – Outros	Regras na preparação e execução do serviço de cafetaria. Empratamento de alimentos. Preparação de tapas e canapés, preparação de diversas bandejas	Tipos de chás e infusões, preparação de sumos	Preparação de canapés e sangria	17-04-2009

Quadro 6: Conteúdos prescritos pelo CNQ e conteúdos realmente trabalhados durante a formação prática⁵³

⁵³O formador não registou todos os sumários reais relativamente à prática em restaurante.

O propósito desta formação prática foi permitir aos formandos uma preparação para a FPCT, uma vez que não detinham experiência profissional enquanto empregados de mesa. Deste modo, apesar dos sumários apresentados indicarem que estavam a ser desenvolvidos os conteúdos referentes ao módulo de serviço de sobremesa e respectivas bebidas, o formador utilizou os conteúdos que tinham sido desenvolvidos apenas num plano teórico, para os desenvolver em termos práticos, o que revelou-se bastante positivo, não só para o desenvolvimento dos formandos que indicaram-nos estar mais à vontade na realização dos serviços de mesa (à inglesa, isto é, no serviço ao cliente a talher⁵⁴; à americana, onde o serviço vem empratado da copa ou cozinha; e à francesa, onde é o próprio cliente a servir-se), e na *mise-en-place* (quer em mesa redonda, com os utensílios previamente montados na mesa, quer no serviço à carta ou lista, onde o empregado de mesa monta a mesa apenas com talher de carne e em função do pedido do cliente substitui os utensílios).

Uma das temáticas que desenvolveu com maior ênfase nos seus módulos, quer ao nível da formação prática, quer no plano teórico, foi a temática dos vinhos porque considerava que era um conteúdo que faltava aos formandos que ainda não tinham nada sobre isso e “envolvi-o nas bebidas aperitivas⁵⁵” [pois] “nós desenvolvemos conforme aquilo que achamos mais frutífero e mais útil para os profissionais que estão a trabalhar...”. Tal foi possível porque “a coordenadora disse, [para eu] “fazer aquilo que entender, para os formandos chegarem ao fim e na prática corresponder mais à realidade” [mas também me disse que] “o que importa é que aqui nos sumários se mantenha o que está aqui no papel.” (Formador). Nesta linha, salienta que o CNQ está muito dirigido para a restauração “de topo” e, “se nós vamo-nos basear só nisto, eles chegam à prática e não conseguem fazer nada”. Assim, “cada formador tem de adaptar isto conforme a massa humana que tem”, nomeadamente ao nível de formação académica e dos locais que os formandos frequentam. Como tal, “independentemente de lhes darmos um lamiré do que é um serviço de um restaurante de luxo, importa é depois o sítio para onde eles vão trabalhar, ir tentando prepará-los, pensando no tipo de casas [para onde] eles iriam estagiar” (Formador).

Paralelamente à introdução desta formação prática na parte final do CEM, que os formandos evidenciaram desde o início da formação ser o seu desejo, sobretudo porque nos indicaram sentir uma grande ansiedade e “medo” de não serem capazes de fazer um bom trabalho no estágio, a EF indicou que os formandos poderiam ser integrados em percursos de RVCC para a obtenção do 6º ano, o que era uma meta almejada por alguns dos formandos. Este objectivo

⁵⁴ Neste serviço é o empregado de mesa que serve o cliente com o recurso a um garfo e uma colher.

⁵⁵ No módulo de serviço de aperitivos, entradas e bebidas diversas.

foi tornado claro quando realizamos a sessão de discussão com os formandos que nos indicaram que ter o 6º ano permitiria na perspectiva de uns, mais emprego e, para outros, a possibilidade de enveredarem por cursos EFA. Paralelamente, também nos apercebemos que esta era uma das principais causas da sua insatisfação e desmotivação face ao curso, juntamente com a falta de interesse na área de empregado de mesa, o que se traduziu pelo elevado absentismo, e consequente redução do número de formandos ao longo do curso, o qual apenas foi finalizado por 9 formandos.

Apesar do esforço que a introdução de uma componente de formação prática implicou, quer em termos de recursos financeiros, de logística, quer de alteração ao plano formativo que estava previsto e prescrito inicialmente, e dos aspectos positivos enunciados, de acordo com o formador foi “pouco para o tempo que tive”, não tendo conseguido alcançar os seus propósitos iniciais, pois em relação ao período de tempo que os seus módulos ocuparam no contexto geral da formação (143 horas), as 36 horas de formação prática realizadas não correspondem a 1 terço de prática como pretendido, muito menos no contexto de toda a componente de formação tecnológica ou ainda da totalidade do CEM. Não obstante, o formador considera que “a EF já fez um esforço muito grande, mas faltaria ainda mais” salientando que “eu não sei como consegui dinheiro na EF para poder ir para ali [prática no restaurante] porque isto [CNQ] é tudo prática simulada (...) não há prática real”(Formador).

C) Os formandos e a mudança do sentido da formação...

O facto de ter passado a existir a possibilidade real dos formandos obterem o 6º ano e realizarem actividades práticas antes de irem para a FPCT ou estágio, terá contribuído para a melhoria do “ambiente”⁵⁶ vivido na formação e, de acordo com a coordenadora do curso, os formandos já não iniciavam tantas discussões entre si e com os formadores, como no início. Esta transformação também coincidiu com a definição de objectivos por parte de 4 formandos que foram integrados em percursos de RVCC, os quais, após o horário da formação, permaneciam na EF para elaborar o seu dossier de RVCC. Esta permanência na sala de formação após o seu horário de realização, não era existente antes da integração em percursos RVCC. Neste sentido, à mudança de conteúdos de formação, particularmente pela integração de uma formação prática, acrescenta-se uma mudança nos motivos pelos quais os formandos realizam a formação, pois além da recepção de compensação financeira que decorre da frequência formativa, e que é fundamental para pessoas que se encontram desempregadas,

⁵⁶ Nos primeiros meses do CEM eram frequentes as discussões entre os formandos e as desobediências aos formadores.

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM

acrescentou-se a possibilidade dos formandos adquirirem o 6º ano de escolaridade que era um objectivo para alguns deles.

Apesar da coordenadora indicar que 4 formandos não concluíram a formação por terem ultrapassado o limite máximo de faltas, e um foi chamado pelo tribunal para cumprir pena em serviço comunitário, ficamos sem conhecer as reais razões que estiveram na origem destes formandos terem um absentismo tão elevado.

4.3.3.3 Metodologia de avaliação da formação

A EF realizou 4 reuniões com a equipa pedagógica durante o desenvolvimento do CEM, não tendo sido possível contudo, reunir a totalidade dos formadores uma vez que alguns já tinham terminado os seus módulos e outros ainda não tinham começado. O formador entrevistado⁵⁷ considera estas reuniões muito importantes para fomentar a discussão sobre o desenvolvimento da formação, das atitudes dos formandos, formadores, mas também considera que “deve haver uma reunião no princípio para definir bem a estratégia, ver como é que vai funcionar”. De acordo com a coordenadora do curso, não foi necessário realizar mais reuniões, pois o facto de estar a ser desenvolvido o CEM nas instalações da EF, permitia um acompanhamento constante.

Em termos de sistema de avaliação da formação, a EF criou instrumentos standardizados para corresponder aos critérios definidos nos termos do Decreto Regulamentar nº 84-A de 2007. Estes instrumentos estão “mais centrados no nível 1, 2 e agora também no 4, para fazer a avaliação da transferência dos conhecimentos” (Directora EF), os quais reportam à taxonomia de Kirkpatrick, (1959, cit in IQF, 2006), e permitem avaliar a satisfação ou reacção final do formando, as aprendizagens e, quanto ao impacto, têm como parâmetro a situação profissional dos formandos 3, 6 e 9 meses após o fim da formação, o que permitirá verificar se se cumpriram os objectivos de empregabilidade e inserção profissional que esta tipologia apresenta. Não obstante o sistema de avaliação existente, para a EF

(...) a avaliação que fazemos são mais as conclusões que tirámos, através de questões muito concretas, pelo que não existe um instrumento que possamos incluir no DTP. A avaliação da formação é a base para se poder realmente conceber e desenvolver a formação, porque vai-nos dando um *feedback* do que é preciso mudar, o que faz sentido ou não, é muito importante para a preparação de novas candidaturas a novos cursos. Eu acho mesmo que é o ponto de partida, mesmo para a formulação do diagnóstico, para ver em quê que o diagnóstico não responde. [Assim] quando se fala em avaliação da transferência dos conhecimentos adquiridos, eu acho que se pretende, realmente uma coisa mais concreta, mais palpável e que tenha mesmo em conta se está de facto a aplicar aquilo que

⁵⁷ Que não integrou nenhuma das reuniões pedagógicas por ter integrado o CEM nos seus dois últimos meses.

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM

aprendeu, em concreto, ou seja, o que é que no seu dia-a-dia faz e que tenha sido resultado do que aprendeu na formação. Se calhar [é] um aspecto que temos de melhorar, porque o nível 3 é aquele que está a ser menos trabalhado e é aquele que para nós faz a diferença, não é? Porque o objectivo é fazer com que eles tenham competências para depois aplicar no dia-a-dia do seu trabalho (Directora EF).

4.3.4 Relações entre a formação e a FPCT

Tendo em conta as escolhas que foram realizadas para cada uma das componentes da formação, e apesar das alterações e desvios face ao plano inicialmente prescrito e concebido, a FPCT manteve a duração de 132 horas previstas, pois de acordo com o referencial de formação do CNQ, 120 horas de FPCT constituem carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade profissional correspondente à saída profissional do CEM.

Para a EF, “o objectivo é que a FPCT sirva como um passaporte para a empregabilidade, que os formandos tenham oportunidade de mostrar aquilo que sabem e poderem ser convidados a trabalhar. Nós tentamos convencê-los que têm mesmo de dar o melhor deles” (Directora EF). Neste sentido, a coordenadora e o formador entrevistado desenvolveram esforços para encontrar entidades para a realização da FPCT, mas foi uma tarefa difícil, dadas as resistências para receber os formandos, nomeadamente devido à gravidez avançada de uma das formandas, ao excesso de peso de outra⁵⁸ e, segundo o formador “porque há muitas escolas privadas e [há formandos que] “ao fim de 3 ou 4 dias fazem o trabalho do empregado de mesa que lá está, há alunos de algumas escolas que têm muito mais prática” (Formador).

4.3.4.1 Perfil profissional⁵⁹ do empregado de mesa: a tarefa

De acordo com o CNQ (Anexo 9), o empregado de mesa tem como tarefas principais, a organização do serviço de restaurante, nomeadamente a preparação do serviço de mesa, o atendimento de clientes, a execução de diferentes tipos de serviços de mesa (inglesa, francesa, americana), ou em situações especiais (cozinha de sala, pequenos-almoços, *room-service*, banquetes e serviço de bar), efectuando o serviço de mesa, aconselhando na escolha de pratos e bebidas, e procede à facturação do serviço prestado em estabelecimentos de restauração, integrados ou não em unidades hoteleiras, respeitando as normas de higiene e segurança. Neste contexto, estamos situados ao nível da tarefa, do prescrito, pelo que, procuramos desenvolver uma análise em dois contextos de FPCT, onde se realizaram os estágios de duas das formandas do CEM, com o intuito de conhecer o trabalho realizado e compreender as relações entre as actividades da FPCT e a formação desenvolvida previamente.

⁵⁸ Especificamente a formanda 1 cuja actividade de FPCT foi analisada por nós.

⁵⁹ Corresponde à descrição do conjunto de actividades e saberes requeridos para o exercício de uma determinada actividade profissional (DL 396/2007, 31 Dezembro).

4.3.4.2 Experiência de FPCT: A actividade

O formador entrevistado salientava em formação que “não podemos crer que todos os formandos tenham as mesmas actividades [pois] cada casa tem a sua forma de trabalhar” (Formador), pelo que, apresentou na formação as diferentes formas de trabalhar, passíveis de serem encontradas na FPCT, salientando que “isto é assim que deve ser feito, mas para onde forem estagiar, façam como vos mandarem, não vão dizer que não foi assim que aprenderam (...) porque podem estar a fazer um serviço bem feito, mas que eles [entidade de FPCT] não querem que seja feito assim”. Assim, a partir da análise das actividades procuramos conhecer o real da FPCT, o modo como foi possibilitada a realização das actividades tendo em conta a formação desenvolvida, tendo sido possível encontrar especificidades inerentes à realização do serviço de empregado de mesa nos dois contextos de restauração observados.

A) Cronograma de actividades na FPCT

As observações sistematizadas foram realizadas dentro do horário definido pela EF para a realização de FPCT⁶⁰, e decorreram em ambas as situações no período em que foram servidos almoços no restaurante⁶¹. Com base nas observações, foram elaborados para ambas as formandas, cronogramas representativos das actividades realizadas durante o período temporal de observação:

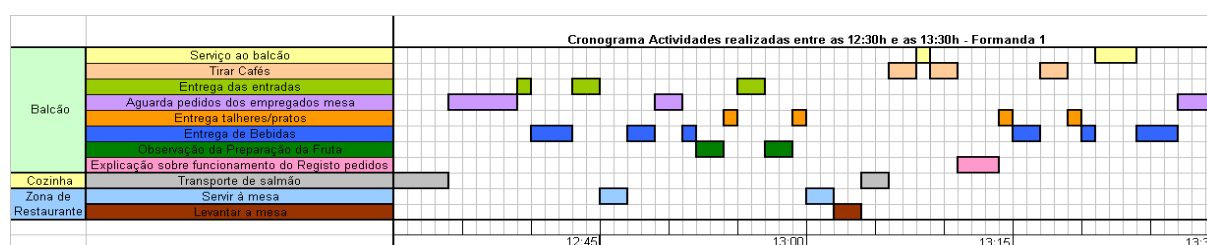


Figura 1. Cronograma de actividades da formanda 1.

A formanda 1 esteve predominantemente junto ao balcão que é a zona de interacção entre a cozinha, a sala de restaurante e o bar, denominada “zona da roda”⁶². Aqui, dá apoio à cozinha, fornecendo os tabuleiros com as refeições e entregando os utensílios levantados das mesas após a refeição, e aos empregados de mesa, preparando as entradas, as sobremesas, a “tirar o café”⁶³, e entregando-lhes as bebidas. O serviço de mesa é realizado por dois empregados de mesa que estão afectos às duas áreas da sala e têm metade das mesas do restaurante (cerca de

⁶⁰ Horário da formação ficou definido com 6h diárias, distribuídas por 5 dias por semana, pelo que, a FPCT teve de seguir as mesmas características, realizando-se das 11h às 17h.

⁶¹ O período de almoço do restaurante onde estagiou a formanda 1 inicia às 12h e termina às 14.30h, o período de almoço do restaurante onde esteve a formanda 2 inicia às 12.30 e termina às 15h.

⁶² Expressão utilizada pelo formador entrevistado.

⁶³ Expressão utilizada pelos empregados de mesa deste restaurante

20) ao seu encargo. A formanda 1 serve algumas entradas, refeições principais e acompanhamentos, mas essencialmente dá apoio aos empregados de mesa:

Entrega talheres/pratos	Explicação sobre o registo dos pedidos	Balcão		Entrega das entradas	Tirar cafés	Entrega de Bebidas	Cozinha	Zona de restaurante	
		Serviço ao balcão	Observação da preparação da fruta				Transporte do salmão	Servir à mesa	Levantar a mesa
Quando preparam as entradas ou servem a sopa, colocam um prato debaixo do que contém a sopa ou o presunto, que funciona como base e é a estagiária que vai chegando os mesmos, à zona de ligação entre a cozinha e o balcão. Os pratos estão empilhados numa zona mais à esquerda e a estagiária retira um prato de cada vez para uma zona mais à direita, onde chegam os pratos com a sopa. Quando são empratadas as entradas de presunto, vai buscar um prato para colocar debaixo do que contém o presunto. Nesta zona de interface entre a cozinha, o balcão e a sala vai também buscar talheres para colocar por debaixo do prato de servir a sopa e/ou no prato de sobremesa. Vai também buscar pratos mais pequenos para colocar a sobremesa que é servida apenas num prato.	O registo na máquina implica passar um cartão pessoal que os empregados de mesa têm (a estagiária não), registar o número da mesa para onde abrem o serviço e depois o tipo de ementa que o cliente escolheu (peixe ou carne), de seguida o tipo de peixe ou de carne, que se encontram por ordem alfabética. Se um pedido for efectuado por um determinado empregado e logo, com o seu cartão, só podem ser introduzidas alterações com o mesmo, o que permite não duplicar pedidos e facilitar a sua entrega ao cliente. Depois de realizar este procedimento, sai um talão com o número de mesa, o pedido efectuado e o funcionário responsável. Quando o pedido é registado, sai um talão com a identificação do mesmo, o qual é remetido automaticamente para a cozinha se for um prato confeccionado nesta área, ou para o bar caso sejam serviços daqui (cafés ou sobremesas, por ex.), mesmo assim, o empregado de mesa avisa à cozinha qual pedido do cliente (para já ir sendo preparado). É assim que vão organizando o serviço porque sem muitos pedidos e tem de sair este talão para controlar quando foi executado	Aqui as refeições são empratadas, enquanto nas mesas servem em travessas. Vai buscar o prato à área de ligação entre a cozinha e o bar (porta amovível) e serve-o aos clientes que estão sentados na mesa do bar.	Para cortar a fruta, colocam um garfo espetado sobre esta, e descascam-na, retirando a sua casca (laranjas e pêras). Dispõem a fruta sobre uma tábua e depois de descascada, cortam-na em fatias estreitas, no caso da laranja, e deixam a parte central da fruta intacta e as suas partes laterais sobre o prato, no caso da pêra). A estagiária apenas observou, foi sempre o responsável de estágio que preparou as sobremesas	Coloca em cesto de palha, um pano branco e os pães. Não corta os pães, pois estes são servidos inteiros. Enquanto chegam os clientes, vai preparando mais cestos, colocando o pano nestes e o pão. As entradas servidas incluem também o presunto cortado em tiras e colocado sobre um prato e alguns palitos. Quem executou a preparação de presunto foi o responsável de estágio, a estagiária foi buscar um outro prato para colocar por debaixo deste, que funciona como base. Entrega os cestos aos empregados de mesa, para estes servirem os clientes.	Retira descafeinados, coloca para alguns adoçante e para outros açúcar, de acordo com o que lhe indica o empregado de mesa. Para tirar os cafés, primeiro retira a borra que fica acumulada do anterior, sacudindo para a gaveta da máquina, depois coloca a peça na máquina, coloca a chavena na bica, enquanto o café é feito, vai preparar os pães, coloca o adoçante e a saqueta de açúcar e a respectivas colheres. Logo a seguir retira as châvenas da máquina.	Enquanto os empregados de mesa estão a servir às mesas, aguarda que lhe indiquem as bebidas pretendidas pelos clientes, e vai buscá-las ao bar junto ao balcão, onde estas estão armazenadas. A estagiária vai buscar as bebidas aos seus locais respectivos, de imediato ao pedido dos empregados de mesa, no entanto, em algumas ocasiões é o responsável de estágio que lhe indica onde estas se encontram.	Vai buscar o salmão à cozinha e coloca-o na montra que tem uma arca figurativa, onde expõem os peixes que servem em cada dia. Algum tempo depois, vai buscar novamente o peixe, indicando que o leva para a cozinha de novo, para ser partido e cozinhado.	A estagiária serve algumas entradas e refeições principais e acompanhamentos (como a travessa de batatas fritas), mas essencialmente quando estes empregados têm de levar várias travessas é que vai auxiliar no serviço, ou seja, aguarda que estes tenham várias travessas para servir à mesa. Serve também se não estiver nenhum empregado de mesa junto à zona de interface entre cozinha e a sala no momento em que sai daquela a travessa. Faz também serviço de mesa relativo às sobremesas que são preparadas no bar pelo responsável do estágio. No serviço das travessas, a estagiária transporta-as com as duas mãos ao passo que os empregados de mesa da casa transportam com apenas uma. Os empregados de mesa, colocam um prato por baixo da travessa, mas a estagiária nunca o colocou. As travessas são colocadas na mesa e são os clientes que servem para os próprios pratos que já foram colocados quando se realizou a mise-en-place.	Enquanto vai levar alguma entrada ou prato principal, retoma com alguns pratos de clientes que já terminaram a refeição. Depois de lavar os pratos da mesa, coloca-os no tabuleiro inferior da área de ligação entre a cozinha e a sala, para os devolver à cozinha. Recolhe os copos pegando directamente com as mãos na parte de cima dos copos e não pelo seu pé.

Quadro 7. Actividades realizadas pela formanda 1 durante o período de observação.

Nas situações que observamos a formanda a servir à mesa, testemunhamos que os empregados de mesa ou o responsável de estágio perguntam se ela sabe o respectivo número. Para algumas mesas já sabe, mas ainda tem dificuldade em saber quais os pedidos que foram realizados e para que mesa. O responsável de estágio explicou à formanda que para saber para que mesa levar um determinado pedido, basta consultar último talão picado, no qual encontra o número da mesa e o pedido em questão. Neste sentido, salientou que a máquina dos pedidos⁶⁴ é muito importante, mais importante até que executar o serviço, pois com este procedimento podem confirmar os pedidos de cada mesa, de cada empregado e para cada sector da sala. É um instrumento de trabalho que permite gerir e tomar conta dos pedidos. Mas para registar o número da mesa para onde se abre o serviço, implica conhecer a disposição da sala e segundo o responsável de estágio a formanda ainda não domina este aspecto. Além disso, dado o período de estágio ser de 1 mês, não previu a entrega de cartão à formanda para registo dos pedidos, nem conceder-lhe acesso à caixa do restaurante, o que nos disse só fazer para os seus empregados.

Em termos de serviço de mesa, as travessas são colocadas na mesa e são os clientes que se servem, ou seja, trata-se do serviço à francesa e, no caso do serviço ao balcão, as refeições já vêm empratadas da cozinha, ou seja, realizam o serviço à americana.

Durante o período observado, verificamos que a formanda 1 aguarda os pedidos dos empregados de mesa junto ao balcão, salientando que é algo que não gosta porque não consegue estar parada sem fazer nada. Assim, enquanto aguarda algum pedido, procura algo

⁶⁴ Nome dado pelo responsável de estágio ao instrumento que permite processar através de talão os pedidos.

para fazer junto ao balcão, e é por isso que vai buscar o salmão à cozinha para o colocar na arca frigorífica da entrada do restaurante, prepara as entradas com pão, tira cafés, vai buscar as bebidas solicitadas pelos empregados, e entrega todos estes elementos àqueles, pois estão responsáveis por servir os clientes. Relativamente à preparação de entradas de presunto, foi sempre realizada pelo responsável de estágio, enquanto a formanda ia buscar à “zona da roda” um prato ladeiro para colocar por debaixo daquele que contém o presunto, uma vez que as entradas e a sopa, por serem empratadas, são servidas com um segundo prato na base.

Ainda no serviço ao balcão, a formanda 1 vai buscar as refeições empratadas à “zona da roda”, existindo no balcão um prato virado para baixo, previamente colocado na *mise-en-place*, e que é voltado quando a refeição é servida. Além de ir buscar à “zona da roda”, pratos ladeiros para o efeito explicado, também ia buscar os talheres para colocar entre os pratos de servir a sopa e no prato de sobremesa, uma vez que na *mise-en-place* não são colocados os talheres de sobremesa. Numa das vezes que coloca um garfo no prato da sobremesa, o empregado de mesa diz que para aquele cliente não é preciso o talher. Tal evidencia, como nos indicou a formanda 1 e o seu responsável, a existência de um serviço para clientes habituais. A primeira salientou que por isso era difícil ir servir à mesa, pois “os empregados da casa já sabem o que eles querem antes mesmo de eles pedirem” e, o responsável de estágio salientou que por existirem muitos clientes habituais, alguns querem ter o empregado de mesa habitual a servi-los, porque estes já conhecem as suas preferências, e como nos referiu “estamos aqui para servir o cliente”. O facto de existirem dois empregados afectos a áreas específicas do restaurante, também será um factor que torna rara a sua prática em servir à mesa, pois “os empregados adiantam-se sempre”⁶⁵.

Além das actividades observadas, também foi possível compreender através das verbalizações da formanda 1 e do seu responsável, que a reposição do *stock* é algo que faz diariamente, após as 15h, tendo-nos indicado que já sabe onde estão os vinhos todos, no entanto, mesmo pedindo a um empregado de mesa para repor diz que “não me deixam pôr sozinha”. Outra actividade não observada mas verbalizada pela formanda é a ajuda que presta, principalmente da parte de manhã, na cozinha, “se houver serviço para fazer”, como a limpeza do chão, dos utensílios, a descascar batatas ou a lavar legumes. O responsável indica que é usual tirar a louça da máquina e até a cozinhar, salientando que “é uma boa cozinheira”, pois no primeiro dia foi para a cozinha fazer bolinhos de bacalhau e “esgotaram logo”. De acordo com o responsável, “nota-se nela que gosta de estar no balcão e na cozinha”, no entanto, a formanda

⁶⁵ De acordo com as próprias palavras da formanda 1.

1 salientou-nos que gostava de ir mais vezes servir à mesa, de pôr mais em prática o serviço de vinhos, mas com empregados já destacados para o serviço, tal inibe a sua actuação.

Relativamente à formanda 2, o período em que decorreu a observação da sua actividade, coincidiu com o momento em que, por um lado, foram escassos os clientes durante o almoço⁶⁶ e, por outro, após a realização de um serviço muito grande⁶⁷ no dia anterior. Por estas razões, de acordo com o que o responsável⁶⁸ de estágio, a localização dominante da formanda 2 foi a zona de *back-office*⁶⁹. Segundo o responsável de estágio, é uma zona muito importante porque se estiver organizado, todo o trabalho de *front-office*, isto é, servir às mesas, fazer a *mise-en-place*, funciona bem. Deste modo, a actividade predominante da formanda 2 foi a limpeza de copos, como se poderá verificar através da leitura do cronograma seguinte:

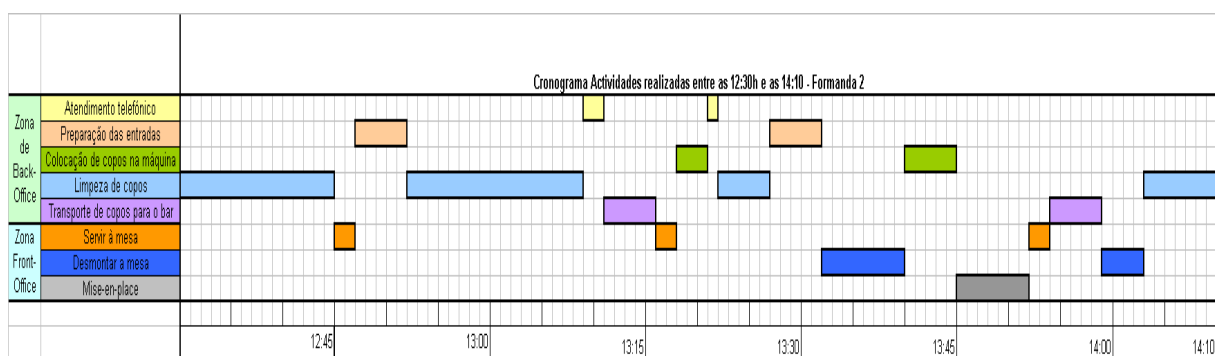


Figura 2. Cronograma de actividades da formanda 2.

Paralelamente à limpeza de copos do dia anterior, ia colocando mais nos cestos na máquina de lavar e depois de terminar a limpeza passava os copos para um tabuleiro que os transporta para o bar, pois é aí que vai buscar os copos para fazer a *mise-en-place*. Enquanto realizava esta actividade, desempenhava outras assim que verificava a sua necessidade, revelando alguma autonomia e iniciativa nas mesmas, uma vez que já conhecia alguns procedimentos do restaurante, como evidenciou o seu responsável. Como exemplo dessa iniciativa, sempre que entravam clientes dirigia-se à sua mesa para levar as entradas, com 3 tipos de pão cortado às fatias e um preparado de azeite e pimenta. Tal era possível pois indicou-nos que prepara as entradas quando chega ao restaurante, tendo sempre um recipiente de pão e vários de azeite de reserva, o que garantia a sua prontidão de resposta à chegada dos clientes à sala. Enquanto põe o azeite em vários pratos pequenos, o pão cortado é deixado na tábua e só faz o empratamento quando chegam os clientes para que este se mantenha quente:

⁶⁶ No máximo estariam em sala 4 a 5 mesas duplas com clientes.

⁶⁷ Com cerca de 80 pessoas

⁶⁸ O qual já foi formando do formador entrevistado

⁶⁹ Nome dado pelo responsável de estágio à zona que faz a ligação entre a cozinha e a sala.

Back-office				Front-office (Zona de Interação com o cliente)			
Zona Junto à Copa				Bar	Zona de restaurante *sala de almoços e jantares		
Atendimento telefónico	Preparar Entradas	Colocação de copos na máquina	Limpeza de copos	Transporte de copos para o bar	Mise-en-place	Servir à mesa	Desmontar a mesa
O telefone é atendido pelos funcionários que estão no back-office, nomeadamente pela estagiária. Recibe pedidos de reserva de clientes e de clientes que estão a confirmar a sua chegada ao restaurante, assim como a recepção de encomendas por parte dos fornecedores	prepara vários pratos com azeite de maní (tem sempre dois ou três de reserva), o pão (mistura, cereais e integral), é cortado em fatias, à medida que vai saindo do forno e que vão chegando clientes, vai sendo cortado, e depois coloca-o em recipientes destinados para o servir;	os copos são colocados em várias caixas, que ficam empilhadas junto à máquina de lavar, até serem colocadas lá dentro, só cabe uma caixa de cada vez em cada programa da máquina o que vai implicar que uma série de caixotes estejam empilhados no caminho de passagem entre o back-office e a sala.	Depois da lavagem dos copos, são retirados da máquina e coloca o caixote em cima da banca, para fazer a limpeza dos mesmos. Para tal, é utilizado um pano branco, em linho, para não deixar fios, e os copos enrugados passam para um tabuleiro que servirá de transporte para o bar.	Lava em tabuleiros redondos um conjunto de copos que são limpos no Back-office e são colocados no bar. A partir do bar, vai buscar os copos para fazer a mise-en-place	Quando prepara as mesas, vai buscar os elementos necessários primeiro vai buscar a toalha e dispõe-na sobre a mesa; depois, vai buscar ao bar, com o auxílio de um tabuleiro redondo, os tabuleiros rectangulares com talheres e guardanapos; os copos (de vinho e de água), e o jarro de arranjo floral. As mesas que preparou eram para duas pessoas. Ao colocar os copos, tem o cuidado de colocá-los do lado direito, uma vez que se servem as bebidas deste lado, e o copo de vinho mais à esquerda que o de água, relativamente aos talheres, coloca os talheres de carne (que já estão previamente colocados sobre o tabuleiro rectangular e o guardanapo) sobre a mesa, do lado esquerdo dois garfos e do lado esquerdo duas facas. Depois, coloca o guardanapo entre os talheres (no local que será do prato mas que só é colocado quando se serve a refeição) e com a ajuda dos talheres de sobremesa (colher e garfo) abre o guardanapo para lhe dar a sua forma de "tulipa" e ficar levantado sobre a mesa. O tabuleiro que continha os talheres e guardanapo é colocado do lado esquerdo da mesa, na perspectiva do local destinado a cada cliente. Por fim, coloca o jarro	Entradas: Quando um cliente chega, serve logo o cesto com o pão e azeite. Bebidas: As bebidas são servidas pela direita e é isso que tem de ter sempre em conta quando as serve. O rótulo deve ser virado para o cliente e não se pode tocar com o gargalo da garrafa ou qualquer recipiente, no copo do cliente ao virar a bebida. A água é servida em canecas que vão sendo reabastecidas no back-office, os vinhos servem-se nas garrafas e esta é aberta à frente do cliente. Para servir os vinhos, especialmente o verde, os empregados utilizam um pano por baixo, e só colocam a sua mão no fundo da garrafa, para este vinho não aquecer com a temperatura da mão. Servem a água em copo sem pé, e o vinho em copo de vinho. Prato principal: o serviço de mesa é a americana, ou seja, servem a comida já empratada. O prato principal vem da copa, onde lhe informam do número da mesa e o jarro das flores e coloca-o no bar.	Traz um tabuleiro onde coloca os copos, e os pratos que permanecem na mesa (as chaves de afé são levadas para o bar, os copos para a copa; os talheres são colocados no tabuleiro rectangular que serviu para os trazer inicialmente (quando faz a mise-en-place), e leva estes elementos, transportados em tabuleiro para as respectivas zonas do back-office, para serem lavados; a recolha da toalha é feita colocando cada uma das pontas para o seu centro, o que evita que caiam as migalhas depositadas; pega no jarro das flores e coloca-o no bar.

Quadro 8. Actividades realizadas pela formanda 2 durante o período de observação.

Neste restaurante, o serviço não apresenta as características de um sistema de clientes habituais, assumindo maior variabilidade em termos de volume e diferenciação do serviço⁷⁰, pois depende das reservas que são efectuadas e dos clientes que aqui decidem realizar o seu almoço/jantar. O serviço de mesa é realizado com o empratamento das refeições, ou seja, à americana, e o serviço de bebidas implica servir o cliente assim que o seu copo se esvazie. Durante o período de observação, a formanda 2 serviu às mesas auxiliando o empregado de mesa quando há vários pratos a servir, ou sozinha, enquanto aquele está a fazer alguma tarefa de bar, todavia, não faz registos dos pedidos no bar, através da máquina própria para o efeito⁷¹. Em contraposição com a formanda anterior, não tem acesso à cozinha, com a qual apenas contacta para ir buscar serviço, ou seja, as refeições (como a sobremesa, os pratos principais, ou o pão), e devolver o serviço, isto é, o que levanta das mesas, além do que, a preparação das sobremesas e a confecção dos alimentos não está ao encargo dos empregados de mesa, apenas da cozinha.

No que diz respeito à *mise-en-place*, foi-nos indicado pelo responsável de estágio, que a sua realização deve ser feita logo após a saída do cliente anterior. Quando é necessário preparar mesas para serviços grandes, isto é, com mais de 20 clientes, (como seria o caso do dia seguinte, com reserva para 30 clientes), os empregados de mesa terão de ir buscar mesas ao armazém e montá-las. Contudo, no dia em que decorreu a observação tal preparação não se verificou, pelo menos até às 14h porque no dia anterior estiveram envolvidos num serviço muito grande, do qual ainda tinham trabalho a realizar. Na *mise-en-place*, apenas são montadas mesas com talher de carne, pelo que, incute nos seus empregados e na formanda 2 a

⁷⁰ Tipos de serviços: menu executivo (almoços de segunda a sexta), menu estação (para todos os almoços e jantares), serviços de banquetes.

⁷¹ Tecnologia igual à do restaurante anterior.

necessidade de estarem atentos ao pedido dos clientes e alterarem a mesa, de acordo com o mesmo. O responsável de estágio utilizou este procedimento para exemplificar que com este estágio, a formanda estaria a ser preparada para um serviço de mesa de qualidade, superior à média dos restaurantes da cidade do Porto. A formanda 2 realizou a *mise-en-place* enquanto observávamos a sua actividade e, salientou-nos a importância de montar as mesas assim que o cliente anterior abandone a sala, bem como a preparação das mesas no dia anterior ao final da tarde e/ou antes do período de almoço. O responsável de estágio indicou-nos que transmite aos empregados a importância de ter sensibilidade para perceber os ritmos e funcionamento do restaurante, conhecer a disposição das mesas e evitar “fazer muitas viagens em vão”, isto é, se leva utensílios para montar uma mesa, no retorno deve verificar se há algum elemento para ser levantado noutra mesa. Este último aspecto pôde ser testemunhado por nós, quando a formanda 2 pára e olha em redor da sala para ver se lhe faltou colocar algum elemento nas mesas, após fazer o *mise-en-place* de duas mesas.

Apesar de não ter sido possível observar, a formanda 2 indicou-nos que uma das actividades que realiza habitualmente quando chega ao restaurante, é abrir algumas garrafas de vinho tinto e verde, tendo-nos exemplificado que para tal, faz um corte no plástico que envolve a garrafa, perfura a rolha com um saca-rolhas e abre-a até à sua metade. Posteriormente, transporta-as para o bar, que fica a meio da sala de restaurante, para prestar apoio a este espaço, sendo as garrafas de tinto, colocadas numa prateleira e as de verde, no *frappé* para estarem sempre frescas. A política do edifício onde se situa o restaurante impõe que seja realizada a separação dos lixos para reciclagem, pelo que, foi uma das actividades não observadas que quer a formanda, quer o seu responsável salientaram ser desenvolvida por aquela, assim como a limpeza da esplanada e a reposição de *stock* no bar. Esta última tarefa evidencia a importância do *back-office* e da sua organização, pois o responsável de estágio indicou-nos que existem locais específicos para tudo, nomeadamente para os copos, e como uma grande quantidade deles estava a ser limpo, o empregado de mesa já demorou mais tempo a servir o cliente, por ter de ir buscar os mesmos a uma zona não habitual.

B) Aprendizagens no CEM e na FPCT

Durante o CEM aprenderam em teoria e executaram na prática, os vários tipos de serviço “se vem empratado da cozinha, se é servido a talher, se é a pôr a travessa na mesa” (Formador). O formador explicava o tipo de serviço na formação em sala e, nas sessões práticas, executavam-no, “que é para eles chegarem ali [ao restaurante onde tiveram as sessões práticas] e ser mais fácil para eles trabalharem”. Durante a formação prática estiveram “a servir à mesa, com legumes crus, cortados aos bocados” [já] “pensando para que tipo de casas

eles iriam estagiar, [e fui] tentando prepará-los, explicar-lhes os tipos de serviços, à inglesa, à francesa, à americana, e isso foi explicado, e eles fizeram isso depois na prática, fizeram duas vezes cada tipo de serviço, para eles verem como é que se ia fazer” (formador).

Como verificamos nos dois locais de FPCT, o serviço de mesa era efectuado de forma diferente, no caso da formanda 1, o serviço de mesa era à francesa e o serviço de balcão à americana, já no restaurante onde estava a formanda 2, o serviço era à americana.

A formanda 1, teve oportunidade de colocar em prática dois tipos de serviço que aprendeu durante a formação, sendo que, no local onde estagiou, no serviço à americana, era colocado previamente um prato no balcão ao realizar a *mise-en-place*, que servia de base para a refeição empratada, ao passo que na formação prática, apenas se servia a refeição empratada num único prato, sendo a *mise-en-place* realizada sem se montar a mesa com pratos. De acordo com o formador, este prato ladeiro colocado debaixo da refeição empratada, representa algum requinte no serviço de mesa em comparação com o restaurante onde realizaram as sessões práticas. Relativamente ao serviço de pratos principais, a formanda 2 salienta que o serviço vem empratado da cozinha, como praticou na formação, pelo que, na *mise-en-place* não se coloca o prato para a refeição principal. De acordo com o formador, no serviço à americana importa

(...) saber como devemos colocar [o prato]. Porque [devemos] colocar sempre próximo do cliente a iguaria, e depois, na parte superior vai ficar a guarnição⁷². Às vezes no serviço à americana, os cozinheiros optam por colocar a iguaria no centro do prato e a guarnição vem a toda a volta, aí não há nada a fazer.” [Era este o caso do restaurante onde estive a formanda 2. Mas] “Se seguirem as normas técnicas, a iguaria fica próxima do cliente e a guarnição na parte superior do prato. E isso eu tive essa preocupação de explicar, e expliquei mais, quando se serve um peixe inteiro a cabeça deve ser voltada para a esquerda, e o lombo para o cliente, porque o lombo tem sempre um aspecto mais bonito do que tem a parte da barriga. Eu expliquei-lhes isso tudo, mas claro, para onde forem estagiar... (Formador).

A partir das duas observações verificamos diferentes tipos de entradas: com a formanda 1, pão inteiro e presunto, com a formanda 2, azeite e pão fatiado. Na formação, o formador salientou que apesar de apresentar variações de cada serviço, “não fizemos muitas [entradas], só 2

⁷² A iguaria é o peixe/carne, o que vem à volta a preencher o prato é a guarnição.

vezes”, tendo experimentado melão e canapés com presunto:

Preparar Entradas	Preparar a fruta
Na prática simulada em restaurante, aprendeu a preparar canapés de presunto com broa; no restaurante onde está a estagiar apenas colocam o presunto e servem o pão em cesto à parte. Em formação aprenderam também a cortar o presunto em tiras colocadas sobre a broa, não sendo necessário palitos. Foi salientado pelo formador que em algumas casas servem com palitos, mas por questões de higiene e da própria poupança de palitos, outras servem sobre a broa.	Na formação, aprendeu a descascar a fruta também com um garfo, isto porque assim não toca nela. De acordo com o formador não se pode tocar com as mãos na fruta. Depois de descascar a fruta é que existem diferenças no modo como foi ensinada a cortar e como se corta no restaurante. Neste cortam a laranja em fatias finas, transversais a toda a laranja, resultando fatias redondas, ao passo que na formação aprenderam a desgomar a laranja, em vez de a cortar em fatias transversais. Na formação aprenderam a cortar gomo por gomo.

Quadro 9. Aprendizagens realizadas na formação aplicadas na FPCT pela formanda 1

Na formação aprenderam a cortar o presunto em tiras do mesmo tamanho da broa, para serem colocadas sobre estas, pois tal tornava desnecessária a utilização de palitos. Foi salientado pelo formador, durante a formação prática, que em algumas casas servem o presunto com palitos, e por isso, o mais provável seria encontrarem um restaurante que funcionasse deste modo, o que se verificou no restaurante onde a formanda 1 estagiou.

Relativamente à preparação da fruta, a formanda 1 referiu-nos que apesar de não ter preparado nenhuma fruta durante o período observado, por vezes também o faz. No restaurante onde estagiou, para cortar a fruta⁷³, colocam um garfo espetado ao centro desta e descascam-na. Dispõem a fruta sobre uma tábua e depois de descascada, cortam-na em fatias estreitas, no caso da laranja, ou deixam a parte central da fruta intacta e as suas partes laterais sobre o prato, no caso da pêra. A formanda 1 salienta que aprendeu a descascar a fruta recorrendo à ajuda de um garfo, tal como o fazem no local de FPCT e a justificação para isso é que assim não se toca na fruta, tal como lhes ensinou o formador, pois ao colocar um garfo espetado na fruta não se precisa utilizar luvas. Apesar de ter aprendido na formação a desgomar, indicou-nos que “uma vez a estagiar neste restaurante tenho de fazer como fazem neste local, tal como dizia o [formador] «temos de fazer como na casa onde estamos»” (Formanda 1). De acordo com o formador, “desgomar não é para qualquer pessoa, não se faz em qualquer casa, nem qualquer empregado sabe fazer isto. Eu ensinei-lhes como se desgomava, mas em poucas casas fazem isso” [e a formanda 1] “por acaso desgomou laranjas na formação” (Formador).

Em relação à “máquina dos pedidos”, com a qual nenhuma das formandas trabalhou na FPCT, o formador salienta que na formação não tiveram possibilidade de trabalhar com estes instrumentos, tendo sido “tudo explicado verbalmente”, ou seja, indicou aos formandos as várias formas como os empregados de mesa podem “tirar os pedidos”⁷⁴, nomeadamente

⁷³ A preparação da fruta foi realizada pelo responsável da formanda 1 com laranjas e pêras.

⁷⁴ Expressão utilizada pelo formador e por outros empregados de mesa.

caneta e bloco de apontamento e a máquina dos pedidos, que salientou ser uma metodologia que permitia ao empregado “nunca se esquecer daquilo que o cliente consumiu”.

Em termos teóricos o formador desenvolveu “muito o que é o vinho (...) e depois na formação praticaram “como é que se servem”. Nos dois locais de estágio, não foi possível observar as formandas a servir vinhos, apesar de verbalizarem que já o fizeram. No entanto, a formanda 1 salientou-nos que uma das actividades que gostaria de pôr mais em prática era o serviço de vinhos, contudo, o responsável de estágio salientou-nos que nas situações em que serviu vinho apenas colocou a garrafa de vinho na mesa, sem servir a primeira vez o cliente, mesmo após a ter alertado que deve servir o primeiro copo. Foi neste contexto que nos indicou que “vê-se que lhe falta a prática, o saber executar” (Responsável da formanda 1).

Relativamente ao serviço de bebidas, em particular de vinho, a formanda 2 indicou-nos que no restaurante é procedimento fazer o serviço pela direita, o que vai ao encontro da formação:

Back-office				Front-office
Zona Junto à Copa				Zona de restaurante (sala de almoços e jantares)
Abrir Garrafas	Preparar Entradas	Limpeza de copos	Dobrar Guardanapos	Servir à mesa
Aprenderam que para abrir as garrafas de vinho, é necessário fazer um corte no plástico envolvente, com a ajuda do saca-rolhas, depois perfuram a rolha com o mesmo utensílio e abrem-na até à sua metade. Tal relaciona-se com a facilidade para posteriormente abrir a garrafa à beira do cliente. A importância de se colocar os vinhos a temperaturas diferentes também foi uma das aprendizagens que fez com o curso	- Enquanto que na formação, o formador utilizava luvas, assim como os formandos, para a execução de empratamentos, nas observações realizadas não são utilizadas luvas para cortar o pão, e empratá-lo, por exemplo, passando desta tarefa para a limpeza de copos, ou para a sua lavagem, para o atendimento de telefone, levantamento de mesas, à medida que tal for sendo necessário. - Na formação, o formador utilizava luvas, assim como os formandos, para a execução de empratamentos, nas observações realizadas no restaurante, não são utilizadas luvas para cortar o pão, e empratá-lo, por exemplo, passando desta tarefa para a limpeza de copos, ou para a sua lavagem, à medida que tal for sendo necessário.	Na sessão da formação tecnológica realizada no restaurante, o formador adverte a importância da limpeza dos copos, de não os riscar. Não só os copos, mas salienta a importância de limpar todos os utensílios após a sua utilização (tábuas de corte por exemplo). Na formação um dos formandos referiu que achava que os copos estavam limpos, e o formador que referiu que tem de ter brio, e que muitas vezes se utiliza o álcool e o vinagre para a desinfecção)	Aprenderam a fazer várias dobras de guardanapos, mas a forma que executa no restaurante é diferente de todas elas.	Aprende na formação que as bebidas são servidas pela direita e é isso que tem posto em prática no estágio, porque é o procedimento adoptado. Aprende também que o rótulo deve ser sempre virado para o cliente e não se pode tocar com o gargalo da garrafa ou qualquer recipiente, no copo do cliente ao verter a bebida; Aprende que se devem abrir os vasilhames em frente ao cliente, e é isso que se faz no local de estágio, com excepção das águas que são colocadas em canecas que vão sendo reabastecidas no back-office. Os vinhos servem-se nas garrafas e esta é aberta à frente do cliente. O serviço de mesa “à americana”, e este foi um dos serviços que aprendeu na formação.

Quadro 10. Aprendizagens realizadas na formação aplicadas na FPCT pela formanda 2

O formador ensinou-lhes algumas questões de protocolo do serviço de mesa, nomeadamente o servir pela direita, mas indica que enfatizou sobretudo o bom senso necessário para serem bons empregados de mesa. Como exemplo desse bom senso, apresentou-lhes cenários hipotéticos com que se poderiam deparar nos restaurantes nomeadamente o seguinte: “imaginem que estava um casal muito juntinho, eu [enquanto empregado de mesa] não vou chegar lá e dizer-lhes, olhem, não se importam de separar porque eu tenho de servir pela direita...”. O que este formador nos salientou é que “nessas situações, nós temos de preparar os formandos para tudo o que vão encontrar.” Na formação também aprenderam que “quando servimos o vinho ou a bebida, deve ser apresentado o rótulo para o cliente, que é para ele ver se de facto foi o vinho que ele pediu” [e] “nunca se deve tocar com a garrafa no copo, porque o gargalo, por muito limpo que esteja não vai estar tão limpo como o copo” (Formador), o que se aplica no local onde a formanda 2 realizou a FPCT, como nos referiu a mesma.

Em relação ao procedimento de abertura das garrafas de vinho, a formanda 2 indicou-nos que aplica no restaurante as aprendizagens da formação e o formador salientou ter exemplificado na formação prática que

(...) para abrir a garrafa corta-se um bocadinho e depois fica a rolha metade fora. Em qualquer vinho não se deve fazer barulho, abre-se e depois se quisermos, tiramos o saca-rolhas e ainda fica embutida a rolha na garrafa e depende, se abro logo ao pé da mesa, então tiro-a logo fora e vou servir, se eu abro previamente, abro num espaço e depois vou transportar para outro lado, então aí a rolha deve ficar com uns 2 centímetros dentro para depois tira para fora (...) (Formador).

Outro aspecto explicado em formação foi o cuidado com a temperatura do vinho, isto é, o tinto deve manter-se à temperatura ambiente, e o verde deve servir-se fresco, sendo colocado num *frappé*, pois “quando temos serviço de banquetes, se precisarmos de 100 garrafas só de uma vez, temos de ter logo 100 garrafas abertas, onde a rolha não se tira totalmente fora e mete-se [a garrafa] no frio, e quando os clientes chegam, o vinho já está ali aberto” (Formador). Com este procedimento, a formanda 2 salienta que é mais fácil abrir a garrafa em frente ao cliente. O formador mencionou que os formandos tiveram oportunidade de praticar a abertura das garrafas na formação: “fizemos lá [no restaurante], quer dizer, cada um abriu uma garrafa e eu é que fui explicando tudo aquilo que se poderia fazer”. É neste sentido que evidencia que,

(...) para mim prática simulada não faz sentido nenhum. Ou a pessoa o faz mesmo, com apoio ou então não aprendem nada. Eu digo, a garrafa abre-se assim: pega-se num saca-rolhas e abre-se a garrafa para 20 alunos verem? Cada um tem de abrir pelo menos uma garrafa. E enquanto não conseguir abrir uma garrafa tem de se insistir, uma, duas ou três vezes, só que... Olhe, todos abriram uma garrafa de vinho, pelo menos, consegui isso, mas depois paciência, pagava do meu bolso. Mas vamos se calhar caminhar para isso porque hoje é tudo, prática simulada (Formador).

Para a *mise-en-place*, observamos a formanda 2 a ir buscar os elementos necessários ao bar. Primeiro pega na toalha, dispõe-na sobre a mesa, sendo que, nos primeiros dois dias de formação prática “foi para ensinar como se estendem as toalhas e como se põe uma mesa” (Formador). Assim, para se estender a toalha, a formanda 2 abre a toalha deixando-a apenas dobrada a meio, utilizando a dobra da toalha ao centro da mesa que estava a montar, como indicador que as pontas estão à mesma distância do centro da mesa. Depois vai buscar ao bar os tabuleiros rectangulares com talheres e guardanapo, os copos (de vinho e de água), e o jarro de flores. Os guardanapos de pano são dobrados previamente e colocados individualmente nos tabuleiros rectangulares, onde ficam fechados até à *mise-en-place*. Esta formanda salienta que aprendeu a fazer algumas dobras em guardanapos de pano na formação, apesar de nenhuma ser idêntica ao formato utilizado no restaurante onde

desenvolveu a FPCT. O formador, revela que fizeram “várias dobras de guardanapos, *mise-en-place* com guardanapos de pano, e depois também guardanapos de papel mas eles faziam os desenhos que queriam, fizemos dois ou três”, contudo, “não [é] muito apologista de fazer desenhos em guardanapos [e] ia dizendo [aos formandos] que os guardanapos, quanto menos manuseados forem por nós, melhor”. No restaurante, enquanto outros clientes almoçavam, a formanda 2 pegava no guardanapo fechado e para fazer a *mise-en-place* abre-o com a ajuda dos talheres de sobremesa para ficar levantado no local onde vai ser colocado o prato com a refeição principal. O formador explicou em formação que “quando estamos a fazer *mise-en-place* à porta fechada trabalhamos à mão, quando estamos a montar uma mesa e há clientes à nossa frente nunca devemos pegar no guardanapo na mão, pegamos num talherzito e com esse talher colocamos o guardanapo no sítio onde vai ficar”. De acordo com o responsável de estágio, as mesas não podem ficar desmontadas porque causa “má impressão” ao cliente, sendo que é um dos aspectos que procurava incutir aos seus empregados. Assim, por vezes a *mise-en-place* é realizada no dia anterior para já preparar o serviço do dia seguinte, ou de manhã, até às 12.00⁷⁵ para já estar tudo preparado para a chegada dos clientes. Neste sentido, o formador evidencia que se devem considerar alguns cuidados na montagem das mesas por questões de higiene, e que a forma como a formanda tem executado as actividades, “foi, em parte...” da forma como aprendeu na formação. Por exemplo, referencia que no local onde a formanda esteve “eles continuam a fazer a *mise-en-place* de um dia para o outro e eu não sei até que ponto isso é permitido⁷⁶”. Na formação, explicou que os responsáveis na hotelaria justificam que “o copo está voltado ao contrário e só no dia a seguir é que se viram, e os talheres? Se os talheres estivessem embrulhados num guardanapo, ainda vá que não vá. Se o copo fica voltado ao contrário para não apanhar pó, então e os talheres não apanham?”. Não obstante, o formador indica que “nós continuamos a fazer isso, pronto, acaba um [serviço] e depois prepara-se logo o outro. Isso aí todos nós fazemos, deixar a *mise-en-place* de um dia para o outro.” Este aspecto foi salientado pelo responsável de estágio, quando referiu que se não tivessem tido um serviço tão grande no dia anterior, a formanda 2 já estaria, juntamente com os outros empregados, a montar as mesas para o dia seguinte. No período observado, ela montou mesas para duas pessoas e, ao colocar os copos, teve o cuidado de colocá-los do lado direito de acordo com a perspectiva do cliente. Este aspecto foi salientado numa das sessões teóricas da formação a que assistimos, onde o formador enfatizou a importância de montar uma mesa tendo em conta a perspectiva do cliente. Assim, numa mesa para dois, todos os utensílios teriam de ficar justapostos de forma inversa, por exemplo, os copos devem ser

⁷⁵ Quando abre o restaurante.

⁷⁶ Pela ASAE: Autoridade de Segurança Alimentar e Económica

colocados à direita do cliente, uma vez que se servem as bebidas deste lado, e o copo de vinho mais à esquerda que o de água, sendo o modelo que é adoptado no restaurante onde esteve a formanda 2.

Para levantar as mesas, a formanda 2 utiliza um tabuleiro onde coloca os copos e os pratos que permaneciam na mesa, uma vez que alguns elementos vão sendo retirados à medida que os clientes terminam a refeição. Assim, leva os utensílios para diferentes locais, tendo em conta onde se processa a sua limpeza, por exemplo, as chávenas de café são levadas para o bar e os copos para a zona de *back-office*. A recolha da toalha é feita colocando cada uma das pontas para o seu centro, o que evita a queda das migalhas depositadas. Na formação, aprenderam a recolher as migalhas com um instrumento em inox, mas aqui não se utiliza porque há muito serviço e não dá tempo para adoptar este procedimento⁷⁷. Segundo o responsável de estágio, o importante é que o serviço seja bem feito, não importa a rapidez, mas a qualidade, pois até para recolher os panos da mesa, há que ter brio, não amarfanhar a toalha mas dobrar de forma a que as migalhas não caiam, sobretudo quando o serviço é realizado em frente ao cliente.

Quando questionado se as actividades desenvolvidas pela formanda 1 foram ao encontro da formação realizada, o formador diz que “foi, quer dizer, foi mas não foi totalmente, mas foi um pouco ao encontro. O facto de ela ter estado mais na “zona da roda” a dar apoio e menos a servir à mesa, “isso foi o” [responsável de estágio] “que por qualquer motivo não lhe deu essa oportunidade, que no fundo era ela fazer o estágio em sala”. Em relação ao “registo dos pedidos, [o formador indica que] ele [responsável] se calhar não tinha mais cartões e é lógico que a formanda não tinha acesso a isso.” Menciona que tal situação poderá estar relacionada com a abordagem que teve, juntamente com a coordenadora do CEM, que indicaram ao responsável de estágio que a formanda “não se importava de ir para a cozinha, que até gostava muito e [este] aprovou essa ideia e assim pronto, para a mesa não vais muito, então ficas aqui [zona da roda] e entregas as travessas para os empregados levarem, recebes a louça suja e passas para dentro” (Formador). Paralelamente, o formador destacou que “a [formanda 1] é um caso difícil, [pois] o aspecto físico dela não ajuda muito a que ela seja uma boa empregada de mesa e infelizmente hoje é maior a oferta do que a procura e quando a oferta é de pessoas com a estatura física dela, têm muitos problemas que haja alguém que a aceite”. O responsável de estágio disse-nos que: “parece-me que ela se sente um bocado complexada em ir servir aos clientes, pela própria estrutura física dela”. A formanda, por sua vez, disse-nos que gostaria de “melhorar o contacto com os clientes, ganhar autonomia para servir, conseguir

⁷⁷ Em média há cerca de 30 serviços, ao almoço, isto é, 30 clientes

pôr em prática o que aprendi no curso”, no entanto é o facto dos empregados se adiantarem que a faz sentir-se “complexada e intimidada” (Formanda 1).

Relativamente à experiência de FPCT da formanda 2, o formador salienta que face às actividades observadas “tudo que está aqui foi executado”, apesar de afirmar que “há coisas que foi só teórico”. Neste caso, referia-se ao atendimento telefónico que a formanda 2 faz no restaurante. De acordo com o formador, na formação não estiveram a praticar atendimento telefónico, apenas lhes salientou que nunca atendem um telefone na FPCT por iniciativa própria, só com autorização. Relativamente a esta formanda, o formador indicou que em termos de serviço de mesa foi “pouco, mas serviu” e que, tendo em conta as suas actividades, a FPCT “foi sim acho que foi ao encontro da formação”, pois quando foi ao restaurante “gostei dela, toda mexida, já estava a pôr as mesas, estava a fazer a *mise-en-place*”.

Em comum com as duas situações de FPCT, os responsáveis de estágio referiram claramente, que apesar do esforço de aprendizagem das formandas, era manifesta a sua falta de prática no exercício de funções de empregado de mesa, tendo um dos responsáveis nos questionado enquanto observávamos a actividade de uma das formandas, se a formação desenvolvida incluía de todo, alguma componente prática. Em suma, de acordo com o formador, face às actividades das formandas “todos os pontos nós falamos” e, na formação,

(...) teoricamente foi tudo explicado, e depois na prática, fizemos aquilo que foi possível fazer, mas na parte teórica dei muitos exemplos das várias formas como se podem fazer os serviços e que de casa para casa é diferente (...) isso frisei montes de vezes” [Contudo], “teriam de ter prática, isso é o mais importante e, depois, (...) um bom empregado de mesa, é 70 a 80 % daquilo que nós somos enquanto homens e mulheres, é o nosso comportamento, a nossa maneira de estar. O resto, a prática, vem com o tempo, e isso para mim são 20 a 30 % do que é um bom empregado de mesa. Eu posso ser um bom técnico, mas se as minhas atitudes não forem boas, eu deito tudo por terra, [além disso] mesmo no estágio, independentemente de saberem servir à mesa, mediante os métodos que lhes ensinei, que são os métodos tradicionais, que se usam em qualquer parte do mundo, cada casa poderá ter um sistema ligeiramente diferente e as pessoas adaptam-se e vão lá. [No entanto], “por aquilo que eu os auscultei, eles não estavam muito pela vontade deles (...) e a intenção deles não era terem ido para aquela formação, penso que era informática e terem a 6ª classe, coisa que entretanto foi conseguida (...) mas eu estou convencido que só um ou dois, estivesse ali naquela formação por vocação...” (Formador).

4.3.5 Após a formação e a FPCT...

Como avaliar a formação sob o ponto de vista do seu sucesso, sabendo apenas que dos 14 formandos, 9 concluíram o curso, mesmo não sendo numa área em que teriam interesse explícito e particular? Aquilo que verificámos foi uma grande diferença entre os motivos dos formandos para a realização da formação e os objectivos que foram apresentados para a

candidatura deste plano formativo. Assim, no que diz respeito às perspectivas de empregabilidade dos formandos que concluíram o CEM, o que constitui um dos principais objectivos, da formação desenvolvida, quer ao nível do eixo de intervenção onde se situa a FPI, quer ao nível da fundamentação da candidatura pelas entidades envolvidas, a EF desconhece se algum dos formandos está a desempenhar alguma actividade profissional, com a excepção de 3 formandas que estão actualmente a frequentar cursos de formação para a obtenção do 9º ano. Apesar da empregabilidade e da inserção social constituírem objectivos estruturantes desta formação, verificamos que nem todos os formandos partilhavam deste objectivo, tendo-nos mencionado que preferiam continuar a integrar programas formativos, em vez de trabalhar. Esta opinião foi demonstrada, nomeadamente, pela formanda 2 que, apesar da experiência de estágio ter sido positiva, de tal modo que apesar de só ter de estagiar 6 horas diárias, se fosse necessário trabalhava até mais tarde⁷⁸, como objectivo futuro, não pretende ter este emprego porque é uma área caracterizada por horários rotativos, com trabalho aos fins-de-semana e feriados, e será incompatível com a sua vida familiar, pois tem três filhos menores. Actualmente, esta formanda está integrada em nova formação para obtenção do 9º ano de escolaridade, após ter elaborado dossier de RVCC que lhe concedeu certificação equivalente ao 6º ano, ainda enquanto frequentava o CEM. De forma semelhante, apesar de ter recebido logo no primeiro dia de FPCT um convite para trabalhar no restaurante a *part-time*⁷⁹, a formanda 1 não aceitou a oferta, estando actualmente a frequentar um curso EFA de mecânica, como era o seu grande objectivo mesmo antes de integrar o CEM. Na sua perspectiva, conseguiu realizar esse objectivo porque a EF “foi a única que me deu a mão para integrar nestes cursos”⁸⁰, apesar de nos confidenciar que durante a formação se sentiu “desenquadrada do grupo”⁸¹, por considerar que a maioria dos formandos não queria trabalhar e que tal era reflexo da sua falta de objectivos de vida. As razões que nos apresentou para rejeitar a proposta de trabalho no local da FPCT relacionam-se com o facto de não ter gostado do ambiente que vivenciou nesse local, indicando-nos que “só os patrões é que sabem” e não a deixavam fazer várias coisas, como por exemplo, servir à mesa e ainda, pelo facto da oferta ser para *part-time*, com consequente remuneração muito baixa e inviável para fazer face às suas despesas.

⁷⁸ Já trabalhou no restaurante até às 2h, embora o seu horário seja das 11h às 17h.

⁷⁹ Das 11h até às 15h, por ser o horário em que ajudaria na cozinha a preparar o almoço e até ao fim do mesmo.

⁸⁰ De acordo com as palavras da própria formanda.

⁸¹ Expressão da formanda, a qual foi a única não utente da EP que se manteve em formação até ao seu fim.

Capítulo V. Conclusão e reflexões

A realização deste trabalho permitiu analisar a concepção e o desenvolvimento do CEM, e compreender de que modo está adaptado à realidade de trabalho que os formandos do CEM encontraram, com a realização da FPCT, face ao carácter impreterível de estar conforme aos módulos do CNQ, os quais, apresentam conteúdos predefinidos, com pretensões universalistas e globais. Esta é uma das grandes problemáticas cuja análise implicou um vaivém entre os diferentes actores envolvidos e os diferentes níveis de análise possíveis.

Num primeiro plano de análise, o QREN assume o carácter fundamental de “melhorar o posicionamento” de Portugal face à UE, em matéria de qualificações (QREN, 2007, p.11) apresentando como premissa, que a melhoria das qualificações, corresponde ao aumento estatístico da população com um nível de escolaridade mais elevado, continuando a enfatizar-se a forma, em vez do conteúdo. Não obstante, tendo em conta que o QREN assume que uma das suas principais áreas de intervenção é o aumento das qualificações nacionais e o estabelecimento do 12º ano de escolaridade como nível mínimo de qualificações (QREN, 2007), como se compreende que regulamente uma tipologia, cujos destinatários são pessoas que apresentam dificuldades de integração social e profissional, o que considera ser resultante das baixas qualificações e, ainda assim, não preveja a obtenção de certificação escolar?

Noutro plano de análise, o CEM, inserido na tipologia 6.1, parece definir-se mais pelo que não é, do que pelo que é. Se não vejamos, não é um EFA, porque não está enquadrado na mesma tipologia ou eixo de intervenção, sendo os seus destinatários as pessoas que as entidades consideram que se podem enquadrar nos denominados públicos desfavorecidos, como por exemplo, os sem abrigo ou os toxicodependentes. Este enquadramento ao invés de ser o mote para atingir os objectivos de inclusão pretendidos (PNAI, 2006), parece ter um efeito perverso para aqueles que são considerados excluídos e que, por estarem nesta formação, é-lhes salientada essa condição. Apesar de ser constituída por módulos, não é formação modular, uma vez que estas também se enquadram noutro eixo de intervenção e constituem unidades de formação com 25 ou 50 horas não integradas num plano formativo particular, mas são a opção de escolha dos formandos ou das entidades, que decidem se frequentam ou abrem, respectivamente, os módulos, que são independentes entre si. Esta indefinição parece ser patente a vários níveis: no referencial de formação do CNQ, na EF e nos formandos. Cada um, no seu âmbito, revela isso mesmo. O referencial, que de acordo com a legislação deve ser a base para a estruturação da formação, não apresenta sequer um plano que se possa adequar à legislação específica da tipologia, ou seja, é invocada a impreterível necessidade de desenvolver três componentes de formação (pessoal, social e tecnológico), mas o CNQ está estruturado em torno de áreas de formação de base e módulos

tecnológicos. A EF indica que não é formação modular, porque não tem o carácter de independência indicado previamente mas também não sabe qualificar o tipo de intervenção formativa em questão, e os formadores assumem que se trata de formação modular. Os formandos, por sua vez, puderam contactar com o curso EFA que se desenvolveu na EF paralelamente ao CEM, o qual também é composto por um conjunto de módulos tecnológicos e de formação base, semelhantes aos seus, pelo que, não compreendem porque a sua formação não permite a obtenção de certificação escolar e, deste modo, a indefinição da tipologia repercute-se na própria indefinição dos seus percursos de vida.

No processo de escolhas e decisões envolvidas para a realização do CEM, foi notória a grande dependência das formações face aos apoios financeiros dos fundos comunitários, como evidenciaram Valverde e colaboradores (2001). O que pudemos verificar é que há uma série de limitações que a EF vivencia para poder implementar as acções de formação a que se propõe e que são vitais para a sua continuidade enquanto empresa. Deste modo, há uma série de constrangimentos temporais decorrentes dos desfasamentos dos períodos em são definidas as tipologias de acesso à candidatura e à elaboração dos processos de DNF. Como vimos, apesar de ter sido um domínio onde a EF investiu bastante em consequência da abertura de um novo quadro comunitário, o DNF foi caracterizado por alguma inadaptação, tendo sido dirigido maior enfoque para os cursos EFA, que já estavam regulamentados há mais tempo e, como tal, foram tendencialmente mais dirigidos para estes. Estas situações traduzem os constrangimentos da EF que, não obstante a consciência dos aspectos que não foram considerados no DNF, teve a necessidade de avançar com o mesmo, pois a realização de DNF apenas aquando da definição da legislação, inviabilizaria o estabelecimento de parcerias e a consequente efectivação de candidaturas, dado o curto espaço temporal que medeia estes processos. Mas a qualidade dos dados obtidos pelo DNF não se resume a estes aspectos, pelo que, foi salientado pela EF a necessidade de conhecer bem os utentes da EP, “o seu histórico”⁸² em todas as fases do processo, sobretudo quando iniciaram o CEM. Aqui, entramos no domínio da metodologia utilizada e questionamos a utilização de um método de recolha de dados para o DNF que implicou não conhecer efectivamente os potenciais formandos, isto é, foram desenvolvidas reuniões e entregues QDNF, com o intuito de saber quais os cursos pretendidos, mas depois existiu uma forte influência das concepções acerca do público-alvo da EP, por parte das entidades envolvidas, o que se reflectiu na escolha dos cursos, dos módulos e do próprio desenvolvimento do CEM. Mas esta concepção poderá também estar presente a um outro nível, pois a definição da tríade de desenvolvimento

⁸² Expressão da directora da EF.

apresentada pela legislação que regulamenta esta tipologia, também está embebida numa concepção segundo a qual é necessário o desenvolvimento de competências denominadas “pessoais e sociais”, mas nem sequer define explicitamente em que consistem. Nas escolhas foi também patente a procura por soluções formativas que fizessem um encontro entre os interesses dos formandos e as perspectivas de empregabilidade, o que parece ter-se traduzido por uma opção que influenciou o interesse dos formandos ao longo do CEM e revelou que apesar de terem desenvolvido um DNF, não se estabeleceu qualquer ligação entre este e as escolhas apresentadas. Deste modo, é como se o fim último da realização da formação fosse a garantia de empregabilidade, como o manifestam os próprios instrumentos de avaliação da formação, ao invés da procura por perceber as reais necessidades de um determinado público. Estas opções e escolhas que se apresentam um pouco desfasadas dos contextos onde visam intervir, parecem coabitar todavia, com a consciência da importância de desenvolver práticas formativas e avaliativas que visem analisar se as competências e os conhecimentos que os formandos adquirem na formação permitem a realização do seu trabalho enquanto empregados de mesa. Contudo, na prática, vai existindo um afastamento a esta concepção em virtude das normas, dos procedimentos, das regulamentações, dos catálogos, e as práticas formativas vão-se tornando “desarticuladas dos contextos reais de trabalho, alicerçadas em conteúdos abstractos ou dirigidos às funções prescritas, com base em programas «standard»” (Valverde et al., 2001, p. 4). Foi com o intuito de deslocar o foco de análise para o real, para a actividade, que procurámos situar o olhar na formação prática, e nas práticas de estágio. Na primeira verificou-se que o papel interventivo dos formadores, em particular do formador entrevistado, levou a um desvio notório face ao plano concebido, tendo enriquecido o mesmo ao introduzir esta componente considerada essencial para o desempenho profissional dos formandos enquanto empregados de mesa. Na segunda, foi possível constatar que a prática formativa é muito mais do que os referenciais postulam, pois implica conhecer os contextos onde os formandos vão aplicar ou não as suas aprendizagens e dotar a formação de conteúdos que tenham precisamente este carácter de aplicabilidade, pois de outra forma, não se compreende a sua utilidade.

A partir da análise que desenvolvemos, destacamos que a “margem de manobra” concedida pela EF aos formadores, para modificar o plano formativo concebido e, consequentemente, desviá-lo das normas definidas pelos organismos públicos envolvidos, constituiu uma importante quebra com o prescrito, com o predefinido, permitindo que a formação fosse além do caminho mais simples, o qual privilegia a abordagem expositivo, a formação em sala, simulada tal como postula o CNQ. De acordo com o referencial do CNQ, a componente prática seria “possível de negligenciar” se não tivesse existido, por um lado, a força e a

convicção dos formadores, relativamente à sua extrema importância para a qualidade do exercício profissional, e se houvesse a cedência “cega”, por parte da EF, aos constrangimentos do foro financeiro e logístico inerentes à implementação desta componente. Contudo, apesar dos esforços realizados para a realização de uma componente de formação prática em restaurante, pudemos constatar junto dos vários actores envolvidos neste projecto, o reconhecimento da “falta de prática” como um factor caracterizador dos formandos, para a qual em muito contribuía a “omissão” do CNQ relativamente a conteúdos que vão além de uma prática simulada. Ainda, por terem pretensões universalistas, os conteúdos do CNQ, parecem igualmente descurar as especificidades inerentes à diversidade dos contextos onde pode actuar o empregado de mesa. Esta leitura foi possível, com base na análise de dois contextos de restauração, os quais apresentam metodologias de trabalho e se dirigem a públicos-alvo diferenciados, pelo que, testemunhámos através da análise do trabalho, que os pressupostos do catálogo, situam-se apenas ao nível do prescrito, dirigindo-se, por exemplo, para unidades de restauração de “topo”, não evidenciando a existência de ligações entre a análise do trabalho e a formação, sendo esta manifestamente separada ou exterior aos contextos de trabalho. Assim, às debilidades das políticas de certificação associam-se debilidades ao nível das práticas formativas e avaliativas que, por serem construídas com intuítos, mais uma vez universais e transversais, não permitem o real desenvolvimento dos formandos. Mas a dificuldade de avaliar este projecto prende-se também com o facto de ter sido notória a não coincidência entre os motivos dos formandos e das entidades que o promoveram o CEM, pelo que, como poderíamos desenvolver uma avaliação, sob o ponto de vista da transformação dos formandos, se estes evidenciaram desde o início não ter como objectivo a realização da mesma? Até que ponto, o facto de 9 em 14 formandos terem terminado o CEM foi positivo?

Em suma, apesar do inicial entusiasmo que os fundos comunitários propiciaram, parece existir actualmente algum pessimismo, resultante das dificuldades do sistema formativo ser capaz de produzir as competências consideradas necessárias para o aumento da competitividade (Valverde et al., 2001), o qual poderá ser desintensificado e desmistificado, se forem conduzidas análises que, elas próprias, não procurem generalizar os processos formativos e incluir todos num domínio de fraco interesse para os locais e públicos para onde se destinam; e, desde que os próprios domínios formativos sustentem as várias fases inerentes aos seus desenvolvimento, ancorando as suas escolhas e decisões em projectos fundamentados pela análise do trabalho real e não no domínio do prescrito.

Como objecto de crítica ao presente trabalho, consideramos que teria sido importante ter contactado com a EP, uma das partes envolvidas na implementação deste projecto, para conhecer a sua perspectiva face ao CEM, para compreender nomeadamente, o alcance do processo de DNF face ao conjunto de utentes e conhecer especificamente o que é isto de ser utente da EP. Ainda, este projecto procurou basear-se num modelo construtivista, ao analisar a formação tendo em conta as perspectivas dos seus intervenientes, as suas escolhas e decisões, sempre procurando, aprofundar e ir cada vez mais ao “fundo da questão”, e não teve *à priori* nenhum propósito definido, para além de conduzir um percurso de avaliação da formação, pelo que, foi possível desenvolver uma análise sobre uma prática formativa particular, contextualizando o seu terreno de actuação, o qual foi sendo descoberto e encontrado. Este paradigma construtivista, ao basear o processo avaliativo na negociação entre os vários intervenientes, conforme ao paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 1989, cit in IQF, 2006), substitui a certeza pela relatividade, não procura descobrir soluções universais mas construir soluções práticas com utilidade e significado para situações particulares (Guba & Lincoln, 1989, cit in Valverde 1998). A crítica que fazemos, todavia, reporta-se à consideração da importância de juntar os vários actores com quem colaboramos no sentido de evidenciar o seu contributo, as suas práticas, as suas críticas e produzir mudanças verdadeiramente trans(formadoras) sempre tendo em conta a pertinência das práticas formativas para os formandos e a adequação das mesmas aos locais onde possam vir a trabalhar e com perspectivas exequíveis de aplicabilidade, deixando esta via como um possível prolongamento do trabalho.

Ainda, segundo Voisin (1996, cit in Valverde 1998) verifica-se uma tendência para analisar as dimensões económicas e sociais implicadas na formação, ao invés da qualidade da formação pelos seus efeitos inerentes. Foi precisamente este último aspecto que procuramos realizar, pois, não obstante a importância da primeira dimensão, é importante que a formação faça sentido no quadro dos locais onde os agora formandos, poderão no futuro, enquanto profissionais, desempenhar funções, tendo como base a formação que integraram e assim, esta ter constituído de facto uma mais valia para as pessoas envolvidas. É neste sentido que consideramos que a continuidade deste projecto, poderia envolver a construção de uma acção de formação, com base na análise do trabalho, recuperando o saber crítico (Pastré, 2001). Este passo envolveria desenvolver uma análise mais sistemática, mais contínua face ao real da actividade num determinado contexto onde viesse a desenvolver-se a componente de FPCT, o que não foi todavia o percurso efectuado, uma vez que foi realizada uma observação única para cada restaurante, e caso levante questões sobre o quão representativo é o conjunto de actividades analisadas tendo em conta toda a experiência de estágio, tal como foi sendo

Avaliação da Formação: entre os discursos e as práticas, entre o prescrito e o real. Estudo de caso: CEM

fundamentado ao longo de todo o trabalho, não procuramos generalizações, mas análises contextualizadas, pelo que apenas, e sem diminuição da envergadura do projecto, tivemos a pretensão de compreender de que modo, as actividades observadas foram ao encontro da formação desenvolvida, de que modo a formação permitiu a transformação dos actores envolvidos, e de que modo foram cumpridos os objectivos traçados desde o seu planeamento e durante o seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

AEP (2002). *Avaliação da formação na empresa*. Porto: AEP.

ANEFA (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA [versão electrónica] acedido em 29 de Maio de 2009 http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Documentos%20T%C3%A9cnicos/RCC_Nivel%20Basico.pdf

ANQ (sd). *Para uma oferta relevante e certificada. Catálogo nacional de qualificações*. ANQ.

Berthelette, D. (2009). Recherche évaluative d'interventions de formation. In C. Teiger & M. Lacomblez (2009) *(Se) former pour transformer le travail*. Toulouse : Octarés (no prelo).

Cau-Bareille, D., Delgoulet, C., & Gaudart, C. (2006). When learning difficulties and specificities of older workers stand to show training deficiencies. *IEA Congress*, 10-14 July.

CEDEFOP (2007). *O Sistema de Educação e Formação em Portugal: Descrição Sumária*. Luxemburgo: CEDEFOP

CIME (2001). *Terminologia de Formação Profissional: alguns conceitos base - III*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Clarke, N. (2003). The politics of training needs analysis. *Journal of Workplace Learning*. 15 (4), pp. 141-153.

Cunha, L. (2005). *Psicologia do trabalho, análise ergonómica do trabalho e ergologia: opções, valores e estratégias no trabalho – que contributos para outras racionalidades?* Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Curie, J., & Cellier, J.-M. (1987). Stratégie de la recherche en psychologie du travail. In J.C. Sperandio & C. Levy-Leboyer. *Traité de psychologie du travail*. (117-144). Paris: PUF.

Diário da República, Série I-A, nº 238, Decreto-Lei nº 401/1991, de 16 de Outubro [versão electrónica] acedido em 3 de Dezembro de 2008 de http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/dec_lei_401_91.pdf

Diário da República, Série II, nº. 110, Despacho nº. 11203/2007, 8 de Junho [versão electrónica] acedido em 3 de Dezembro de 2008 de http://min.edu.pt/np3content/?newsId=1237&fileName=despacho_11203_2007.pdf

Diário da República, Série I, nº126, Resolução de Conselho de Ministros n.º 86/2007, de 03 de Julho. [versão electrónica] acedido em 3 de Dezembro de 2008 http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legislação/nacional/RCM_86_2007_03.07.2007.pdf

Diário da República, Série I, nº 237, Decreto Regulamentar nº84-A/2007, de 10 de Dezembro. [versão electrónica] acedido em 3 de Dezembro de 2008 http://www.poph.qren.pt/upload/docs/DR_84_A.pdf

Diário da República, Série I nº 251, Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro [versão electrónica] acedido em 11 de Outubro de 2008 de http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legislação/nacional/D_L_396_2007_31_12_2007.pdf

Diário da República, Série II, nº131, Despacho nº. 18361/2008, 9 de Julho [versão electrónica] acedido em 11 de Outubro de 2008, de http://www.poph.qren.pt/upload/docs/eixos/D_18361_08_TI_6.1.pdf

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. e Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo – a prática da Ergonomia*. São Paulo, Brasil: Editora Edgard Blucher Lda.

IQF (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa: IQF, I.P.

Lacomblez, M., Santos, M., & Vasconcelos, R. (1999). A contribuição da Psicologia do Trabalho num projecto de melhoria das condições de desempenho da actividade profissional. *IV Simpósio sobre comportamento organizacional da Associação Portuguesa de Psicologia*: Coimbra, 21-23 de Outubro.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.

Leplat, J. (2005). A análise psicológica do trabalho: Algumas referências históricas. In J. J. Castillo & J. Villena (Eds.), *Ergonomia: Conceitos e métodos* (45-63). Lisboa: Dinalivro.

Maggi, B. (2006). *Do agir organizacional: um ponto de vista sobre o trabalho, o bem estar, a aprendizagem*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.

Ombredane, A. (1955). Introduction. In A. Ombredane & J.-M. Faverge (Eds.), *L'analyse du travail* (1-18). Paris: PUF.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*. 139, 2, 13-35.

Pastré, P. (2001). Engenharia didáctica profissional In. Carré, P. & Caspar, P. (Orgs.). *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. (423-437) Lisboa: Instituto Piaget.

PNAI (2006) Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2006-2008. MTSS. [versão electrónica] retirado a 15 de Abril de 2009 de <http://www.pnai.pt/docs/PNAI%202006-2008%20-%20portugu%C3%AAs.pdf>

- POPH (2007). *Programa Operacional temático Potencial humano. 2007-2013*. [versão electrónica]. Retirado a 15 de Abril de 2009, de <http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresentação/PO%20Potencial%20Humano.pdf>
- POPH (2009). Plano de Avaliação do POPH. [versão electrónica]. Retirado a 29 de Maio de 2009, de <http://www.poph.qren.pt/upload/docs/noticias/Informacoes/2009/PlanoAvaliacaoPOP H.pdf>
- QREN (2007). *Quadro de referência estratégico nacional: Portugal 2007-2013*. Lisboa: Observatório do QCAIII. [versão electrónica]. Retirado a 15 de Abril 2009 de, <http://www.qren.pt/download.php?id=421>
- Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., Joliff, G. L., & Pascal, M. (1998). *Ergonomie: concepts et méthodes*. Toulouse: Octares Éditions.
- Regulamento (CE) nº 1083/2006, do Conselho, de 11 de Julho. Estabelece as disposições gerais sobre o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, o Fundo Social Europeu e o Fundo de Coesão. [versão electrónica] acedido em 15 de Abril 2009 de http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legisla%C3%A7%C3%A3o/comunit%C3%A1ria/Regulamento%20CE%20_1083_2006.pdf
- Santos, M. & Lacomblez, M. (2007). Estudos de caso: o que faz o medo de aprender na sona de desenvolvimento proximal? *Laboreal*, 3 (1), pp. 06-14.
- Santos, M., Vicente, T., Monteiro, A., & Lacomblez, M. (2009). What is not assessed in continuous training programs in companies? Two case-studies in Portugal. *Proceedings of the IEA: 17th World Congress on Ergonomics*. Pequim: 9-14 Agosto 2009.
- Stroobants, M. (2006). Competência. *Laboreal*, 2, (2), 78-79. [versão electrónica] Acedido em 11 de Outubro de 2008 de <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112278541422861>
- Sturdy, A. (2000). Training in service – importing and imparting customer service culture as an interactive process. *International Journal of Human Resource Management*. 11, (6), pp.1082-1103.
- Valverde, C. (1998). *Avaliação de programas de formação profissional contínua. Ensaio para a compreensão das concepções orientadoras – reflexões a partir de um estudo de caso* - Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Valverde, C. , Lacomblez, M. & Vasconcelos, R. (2001). Análise do trabalho e formação em Portugal: Para a afirmação de uma articulação. *Séminaire international Analyses du Travail et Formation*. Paris: 2-4 Abril 2001.
- Vasconcelos, R. & Lacomblez, M. (2002). Análise guiada do trabalho e desenvolvimento de competências profissionais: Contributos, reflexões e desafios. *Cadernos de consulta psicológica*, 17/18, 295-304.

Educação e Formação de Adultos (EFA)

Formação de Base		Áreas de Competências - Olfare	NÍVEL B1				NÍVEL B2				NÍVEL B3							
			A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 50h	B 50h	C 50h	D 50h				
			Cidadania e Empregabilidade (CE)				A 25h B 25h C 25h D 25h				A 50h B 50h C 50h D 50h							
			Língua e Comunicação (LC)				A 25h B 25h C 25h D 25h				A 25h B 25h C 25h D 25h LEA 25h LER 25h				A 50h B 50h C 50h D 50h LEA 50h LER 50h			
			Matemática para a Vida (MV)				A 25h B 25h C 25h D 25h				A 25h B 25h C 25h D 25h				A 50h B 50h C 50h D 50h			
			Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)				A 25h B 25h C 25h D 25h				A 25h B 25h C 25h D 25h				A 50h B 50h C 50h D 50h			
			Área de Carácter Transversal APRENDER COM AUTONOMIA 40 h															

Formação Tecnológica ²	Código ¹	UFCD	Horas
	3296	1 Higiene e segurança alimentar	25
	3297	2 Sistema HACCP (<i>Hazard Analysis and Critical Control Points</i>)	25
	3308	3 Cuidados básicos de saúde	25
	3327	4 Organização e gestão do serviço de mesa	25
	3328	5 Princípios da nutrição	25
	3329	6 Preparação do serviço de mesa	25
	3804	7 Atendimento e gestão de reclamações	50
	3331	8 Informação turística e hoteleira	25
	3332	9 Alimentos - características e confecção	25
	3333	10 Preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria	50
	3334	11 Requisições, controlo de custos e facturação de serviços	25
	3335	12 Língua inglesa - serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração	25
	3336	13 Língua francesa - serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração ³	25
	3337	14 Serviço de vinhos	25
	3339	15 Serviço de aperitivos, entradas e bebidas diversas	50

Formação Tecnológica	Código	UFCD (cont.)	Horas
	3340	16 Serviço de pratos principais e bebidas de acompanhamento	50
	3341	17 Serviço de sobremesas e respectivas bebidas	50
	3342	18 Preparação do bar - <i>mise-en-place</i>	25
	3345	19 Preparação e realização do serviço de bar	50
	3346	20 Língua inglesa - serviço de mesa e bar na restauração e hotelaria	25
	3347	21 Língua francesa - serviço de mesa e bar na restauração e hotelaria ³	25
	3348	22 Arte cisória	25
	3349	23 Confeções em sala - entradas	25
	3350	24 Confeções em sala - pratos de peixe e marisco	25
	3351	25 Confeções em sala - pratos de carne	25
	3352	26 Confeções em sala - sobremesas doces e frutas	25
	3353	27 Preparação e serviço de pequenos-almoços e serviço de alimentos e bebidas em room-service	25
	3354	28 Serviço de banquetes	25
	3355	29 Serviço de <i>buffets</i>	25
	3356	30 Serviços volantes	25
	3357	31 Língua inglesa - serviços especiais de mesa	25
	3358	32 Língua francesa - serviços especiais de mesa ³	25
	3298	33 Gestão da qualidade	25

No dia 30 de Janeiro, estive na sala da formação com os formandos do CEM, desde a 14.15 até às 15.40. estava previsto o módulo de aprendizagem com autonomia, mas a formadora que faz parte da EF, teria tido um imprevisto que inibia a realização do módulo e perguntou-me se queria conhecer os formandos, falar com eles.

Uma vez na sala, comecei por apresentar-me e indicar o trabalho que estava a desenvolver. Coloquei questões a cada um dos formandos a sua opinião sobre o curso, o que é que eles acham dos conteúdos, o que é que tem sido mais interessante, difícil, útil... Que tipo de actividades são mais interessantes, quais os objectivos futuros e se passam por virem a desempenhar funções em hotelaria, nomeadamente como empregados de mesa, que aprendizagens têm retirado e têm sido importantes, o seu interesse para iniciar a formação prática em contexto de trabalho, os objectivos que esperam obter com a frequência neste curso, que objectivos consideram que vão poder alcançar e que não conseguiriam sem esta formação, se alguém tinha experiência em hotelaria, nomeadamente como empregado de mesa.

Foi a X que começou a intervenção dizendo que se sente desanimada porque queria ter certificação de 6º Ano para depois iniciar um outro curso onde de facto estaria interessada (curso de formação para mecânica, que lhe daria certificação profissional e escolar EFA 9º Ano). Todos manifestaram o mesmo sentimento de frustração por não terem o 6º ano, e o X refere ainda que não percebe porque razão o seu grupo que está a aprender o mesmo que os do EFA a decorrer na EF, e eles têm o 9º ano e eles nem o 6º. Não compreendem a distinção. Um formando disse a dada altura, “sinto que me estão a retirar o 6º Ano...”.

No centro das suas preocupações está o dinheiro, o facto de terem na sua maioria pessoas suas dependentes, nomeadamente filhos.

O X referiu que há coisas que aprende que não sabe para que servem, nomeadamente as regras de três simples, em matemática, que diz que já estão a falar no mesmo há várias aulas e ele ainda não sabe sequer fazer contas de dividir. Refere que já abordou a professora sobre este assunto, mas que continua a não saber contas de dividir, só por máquina.

Quando perguntei se sentiram alguma evolução em termos de aprendizagens, tanto ele como os restantes formandos disseram que sentiram nestes três meses alguma evolução, que aprenderam coisas que achavam não ser possível, nomeadamente inglês e TIC. Referiram que gostam muito das aulas de informática mas que têm pena de ser apenas uma vez por semana. Salientam que as aulas que mais gostam são as que acabam mais depressa, ou seja, que têm menor duração. As aulas em questão são as UFCD de 25h e que são da componente tecnológica/profissional, como o inglês técnico de 25 horas. A X sugeriu que em vez de serem destinadas 50 horas para o inglês de base fossem distribuídas 50 horas para o inglês técnico.

A este propósito, o X referiu que não se sente preparado para ser empregado de mesa. Diz que não sabe inglês e tem consciência que isso representa um dos pontos a seu desfavor na hora de encontrar emprego “ se eu for a uma entrevista de emprego e me perguntarem se sei falar inglês, como não sei sou logo excluído...” disse com sarcasmo. E ainda, acha que foi extremamente insuficiente o número de horas para conseguirem aprender alguma conversação básica em inglês. Opinião que é partilhada por todos, inclusivamente pela formadora e pela coordenadora. Gostava de ter tido oportunidade de trabalhar mais as falas, as situações e sentir-se seguro, disse “ Eu não vou estar a servir à mesa com um papel na mão retirado do meu caderno e das fichas de apoio da professora [de inglês técnico]”.

O X referiu, com sarcasmo, que são os excluídos da sociedade, e até é esse o nome da formação – formação para a inclusão. Denota não gostar desta catalogação e revelam, em geral, um sentimento de alguma angústia pelo facto de sentirem alguma indefinição quanto ao curso. Por exemplo, sabem que o outro curso é um EFA e que isso dá aos colegas o 9º ano, sabem que existem formações modulares, mas a deles não sabem o que é, nem para que serve.

Em termos de experiência profissional, de percurso de vida, a X já trabalhou como empregada de mesa em cafetaria, e em cozinha durante 6 anos, mas gostaria mesmo de ser mecânica. Diz que esta formação, tem servido para recordar alguns conhecimentos que já não se lembrava e dar-lhe alguma confiança e sentir que tem algumas competências. Esteve 3 meses desempregada antes de vir para a formação e esteve inscrita previamente num curso RVCC, tem 41 anos. A X já trabalhou como auxiliar de geriatria e em hotelaria 9 anos.

A X está desempregada e considera que ninguém lhe dá emprego por apenas ter o 4º ano.

A X diz que o seu objectivo é o 6º ano para depois poder fazer um curso profissional de cozinha, e obter o 9º ano. Diz que não gosta nada de matemática e que não percebe nada disso. O X referiu que gosta de inglês diz que percebe bem mas que tem muitas dificuldades em expressar-se. O X tem 37 anos, três filhos e está desempregado há três anos.

O X diz que tem aprendido alguma coisa nestes três meses, mas não especifica o quê. Diz que já foi de tudo um pouco, nomeadamente serralheiro, vendedor, tem como objectivo o 6º ano e diz que com o que tem aprendido aqui talvez consiga frequentar e fazer o RVCC. Não pretende ser empregado de mesa.

A X diz que também tinha o objectivo do 6º ano, até porque referiu ter o 6º ano incompleto. Diz que não te interesse na área hoteleira. A X, á semelhança da X também gostaria de trabalhar em cozinha, como copeira ou cozinheira.

Em suma, eles mostram que querem ter formação a um nível mais prático, revelam receio de não terem competências para serem empregados de mesa, até porque ainda não tiveram, segundo as informações que me foram dando (formandos e coordenadora), nenhum contacto com uma situação prática mesmo, exceptuando situações de simulação, como a que presenciei na aula final da formadora de inglês “técnico”.

O X diz que já trabalhou na construção civil e em teares. Referiu que pensa que a formação de inglês foi demasiado curta e não deu para assimilar tudo, até porque como ele disse, não sabia nada de inglês. Tal opinião diz que expressou na folha de avaliação de reacção do módulo marcando a duração do módulo como insuficiente. Diz no entanto que já aprendeu algumas palavras mas que não percebe nada nem sabe dizer frases.

Todos são utentes da cais, excepto dois dos formandos que obtiveram conhecimento do curso através do cartaz que viram afixado.

Manifestaram-se com sentimento de insegurança perante o estágio como empregados de mesa pois dizem nada saberem como desempenhar essas funções. A X manifestou a opinião que nada sabe sobre como servir a uma mesa nem o que fazer, não se sentindo capaz neste momento e mostrando algumas reservas quanto a um futuro próximo.

Quando falei no estágio, se estavam com vontade, disseram que sim, perguntaram desde logo quando começava, e eu referi que seriam 132 horas e talvez começasse a partir de Abril até Maio. O X troçou dizendo que um mês não é nada.

A X disse que provavelmente seriam colocados em várias instituições e fossem separados uns dos outros e comentou algo deste género “Vocês vão ver como eles vão colocar-nos em sítios diferentes!” com um tom de alguma insatisfação perante esta possibilidade.

1. Enquadramento sobre o QREN:

- Objectivos dos Cursos que estão enquadrados na tipologia 6.1.

- Perceber como há grandes objectivos de requalificação da população (Documentos Oficiais) e na tipologia não se prevê certificação escolar.

2. Compreender na fundamentação da candidatura, de que modo e porque foi escolhido o curso de empregado de mesa para os utentes da EP. Como a EF fundamentou a escolha deste curso para esta população.

3. Perceber mais a fundo como se escolheram os módulos e os conteúdos que se elaboraram, os critérios. Aceder aos conteúdos da formação e ver de que modo eles estão alinhados com os objectivos inicialmente estabelecidos pelas duas entidades (formadora e promotora).

1. QREN

O Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) constitui o referencial para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013, tendo sido validado pelo Governo através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 86/2007, de 28 de Junho, e assinado com a Comissão Europeia em 2 de Julho de 2007¹. Com o QREN, são definidas as orientações fundamentais para a utilização nacional dos fundos comunitários com carácter estrutural no período mencionado e para a estruturação dos programas operacionais (PO) temáticos e regionais. Os seus princípios estratégicos são a promoção da qualificação dos portugueses (valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação), do crescimento sustentado e da qualificação do território e das cidades, assim como, a garantia de coesão social e do amento da eficiência da governação.

Como surgiram estes objectivos e em que medida eles constituem áreas prioritárias de intervenção e definição de estratégias nacionais? A partir de documentos oficiais,² é possível observar o discurso constante de que, para o nosso país ser competitivo a nível europeu, em termos de aspectos económicos e sociais, é absolutamente central a utilização de “recursos mais avançados e específicos” inseridos “em dinâmicas de resposta a procuras globais” através da “produção qualificada e diferenciada” (QREN, 2007, p. 11). Pretende-se que as políticas portuguesas “contribuam para melhorar significativamente o posicionamento

¹ O Decreto-Lei que define o modelo de governação do QREN e dos respectivos programas operacionais para o período de 2007-2013, está consagrado através do Decreto-Lei n.º 312/2007, de 17 de Setembro, o qual foi alterado, pelo Decreto-Lei n.º 74/2008, de 22 de Abril.

² QREN (2007-2013).

internacional de Portugal” (idem). Em suma, há pouca clareza na definição do que significa este “melhor posicionamento”, nomeadamente ao nível da requalificação escolar e profissional. Será que este melhor posicionamento apenas se detém nos aspectos figurativos da questão, isto é, nivelar a escolaridade dos portugueses para níveis de secundário e/ou superior, ou tem presente objectivos que passam pela aprendizagem e desenvolvimento quer em termos escolares, quer em termos profissionais? Essencialmente é um discurso de simplificação e redução da realidade, assumindo que qualificação é equivalente a competência. Estes dois conceitos apresentam especificidades que os distinguem. Xmente, como refere Stroobants (2006), quando sublinha que nos meios da formação profissional e da inserção há uma determinação de que as competências constituem critérios de empregabilidade, e que estas têm de ser comprovadas regularmente, existindo uma “pressão para a educação permanente (idem, p. 79).

No âmbito da fundamentação do desenvolvimento de projectos enquadrados na no QREN e, em particular, para definir as prioridades da agenda do Programa Operacional para o Potencial Humano (POPH), foram realizadas análises baseadas em documentos estatísticos e relatórios nacionais e internacionais, onde se pretende traçar um quadro acerca do percurso evolutivo português ao nível do sistema de ensino, por comparação ao europeu. Este modelo consiste desde logo, numa perspectiva mais virada para o exterior do que para o interior, mais voltada para as tentativas de comparar do que para a procura de uma compreensão activa das especificidades do contexto português e, sobretudo, de cada região. A partir da análise de documentos que fundamentam os projectos desenvolvidos no âmbito do QREN é patente assumir-se que a “qualificação dos cidadãos e das cidadãs corresponde a uma condição necessária para a recuperação da trajectória de crescimento sustentado e para o reforço da equidade” (idem). De igual modo, é considerado “indispensável concentrar esforços e recursos duradouros numa significativa alteração dos níveis e padrões de qualificação das cidadãs e dos cidadãos que, dirigidos a apoiar os indispensáveis aumentos da produtividade e a posição competitiva nacional, assegurem condições de adaptabilidade das empresas e dos trabalhadores(as) e maiores capacidades de resposta às transformações sociais e das exigências acrescidas sobre a qualidade da prestação de bens e serviços públicos” (idem).

Durante a vigência e execução do Quadro comunitário de apoio III (2000-2006), verificou-se uma estagnação do crescimento económico, relacionada com problemas estruturais de competitividade, que estará associada ao desenvolvimento progressivo de problemas de coesão social, e que se traduzem no agravamento quantitativo da taxa de desemprego, e no aumento do desemprego de longa duração, o que contribui para níveis de desigualdade de rendimento muito elevados no contexto europeu. Uma vez que a estrutura da

economia portuguesa, está baseada predominantemente em sectores de baixos níveis de remuneração do trabalho, este será um dos principais responsáveis pela elevada desigualdade na repartição do rendimento. Ainda, verifica-se que Portugal é o país da UE com o mais elevado o risco de pobreza persistente (especialmente para as mulheres, as crianças e os idosos), e determina-se que será um indicador da importância das políticas públicas valorizarem de forma adequada o combate à pobreza e à exclusão social.

Apesar dos progressos realizados nos últimos 30 anos, Portugal não conseguiu ainda superar os baixos níveis de qualificação dos seus recursos, que continuam a revelar significativos diferenciais de sentido negativo relativamente à generalidade dos países da União Europeia, especialmente ao nível da conclusão do ensino secundário. Ao longo deste período, tem sido avolumado o investimento realizado no domínio das qualificações (traduzido em níveis de despesa com educação em linha com a média comunitária), no entanto, os dados mais recentes evidenciam que em Portugal há um elevado número de pessoas que apenas concluíram o ensino básico, o que contrasta com os valores encontrados na União Europeia. Deste modo, apesar do alargamento do número médio de anos de escolarização das novas gerações e a progressão nos níveis de escolaridade médios alcançados, a desvalorização das vias de educação e formação vocacionadas para a inserção profissional, em resultado da expansão predominante da lógica de prosseguimento de estudos para o ensino superior, a par do baixo perfil de procura de qualificações pelo mercado de trabalho, contribuíram para a afirmação de participações dicotómicas no sistema educativo. De um lado, aqueles que valorizaram uma lógica continuada de investimento em educação, orientada pelo objectivo de aquisição de um diploma de ensino superior e, do outro, aqueles para quem a aquisição de um maior nível educacional sucumbia à atracção por uma entrada precoce no mercado de trabalho. A excessiva vinculação do sistema educativo à orientação para o prosseguimento de estudos para o ensino superior, potenciada pelo valor social atribuído à aquisição deste nível de ensino, limitaram o investimento na diversificação de vias de escolarização, que assume maior pertinência ao nível do ensino secundário, remetendo-as a um estatuto periférico e condicionando a sua procura. A possibilidade de promover a qualidade das aprendizagens e os níveis de certificação associados ao progressivo crescimento dos anos de escolarização, indica que será necessário desenvolver um quadro mais diversificado ao nível dos percursos de educação e formação, assegurando um maior ajustamento destes para a inserção no mercado de trabalho. Ainda, a baixa expressão do investimento em formação ao longo da vida, terá consequências sobre a capacidade de modernização do tecido produtivo. Com efeito, a procura de uma educação e formação ao longo da vida e a eficácia dos processos de aprendizagem realizados em idade adulta

evidenciam grande dependência do nível de qualificação de base de cada indivíduo. Deste modo, a estratégia definida como prioritária em matéria de educação e formação de adultos, será o aumento dos níveis de qualificação que constituirá uma condição prioritária para a expansão e valorização das práticas de formação ao longo da vida.

Todos os aspectos referidos remetem essencialmente para o questionamento acerca do modo e da qualidade da aplicação das verbas recebidas pelos fundos comunitários em termos do desenvolvimento do sistema de ensino português.

A partir da compreensão do enquadramento geral do QREN, verifica-se que as suas orientações estruturantes para o período em que vigora (2007-2013) são:

- Prioridade à concentração num pequeno número de Programas Operacionais, assegurada através da sua estruturação temática e da respectiva dimensão financeira;
- Garantia da selectividade nos investimentos e acções de desenvolvimento a financiar, concretizada por critérios rigorosos de selecção e de hierarquização de candidaturas;
- Maximização da viabilidade económica e da sustentabilidade financeira das actuações dirigidas à satisfação do interesse público;
- Prossecução da coesão e valorização territoriais, potenciando os factores de desenvolvimento científico e tecnológico, de progresso económico, sócio-cultural e ambiental específicos de cada região e contribuindo para um desenvolvimento sustentável e regionalmente equilibrado;
- Exercício consistente da gestão e monitorização estratégica das intervenções.

Neste sentido, para serem alcançados estes grandes objectivos, que se assumem como indispensáveis para assegurar a superação das dificuldades económicas, sociais e territoriais em Portugal, o QREN apresenta três grandes agendas temáticas: a Agenda para o Potencial Humano, a Agenda para os Factores de Competitividade e a Agenda para a valorização do território. A Agenda Operacional para o Potencial Humano é operacionalizada através do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), o qual é financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE), que constitui 37% dos fundos estruturais do continente (QREN, 2007), o que significa uma comparticipação superior a 6 mil milhões de Euros (**RCM n.º 86/2007, DR n.º 126, I Série, de 03 de Julho**).

O POPH foi constituído no sentido de estimular o potencial de crescimento sustentado da economia portuguesa, com base no desenvolvimento dos recursos humanos, assumindo como objectivos prioritários superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação, para todos; promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo, alinhados com a prioridade de transformação do modelo produtivo português assente no

reforço das actividades de maior valor acrescentado; estimular a criação e a qualidade do emprego, destacando a promoção do empreendedorismo e os mecanismos de apoio à transição para a vida activa; promover a igualdade de oportunidades, através do desenvolvimento de estratégias integradas e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajetórias de exclusão social, sendo que esta prioridade integra a igualdade de género como factor de coesão social. Assim, as principais dimensões de intervenção da agenda do POPH são a qualificação inicial, a adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida, a gestão e o aperfeiçoamento profissional, a formação avançada para a competitividade, o apoio ao empreendedorismo e à transição para a vida activa, a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social, e a promoção da igualdade de género (QREN, 2007).

A partir da definição destas dimensões estruturais, foram instituídos 10 eixos prioritários de acção: eixo Prioritário 1 – Qualificação Inicial; eixo Prioritário 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida; eixo Prioritário 3 – Gestão e Aperfeiçoamento Profissional; eixo Prioritário 4 – Formação Avançada; eixo Prioritário 5 – Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Activa; eixo Prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social; eixo Prioritário 7 – Igualdade de Género; eixo Prioritário 8 – Algarve; eixo Prioritário 9 – Lisboa; e, eixo Prioritário 10 – Assistência Técnica.

O eixo prioritário 6, reúne um conjunto de instrumentos visam criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, à qualificação e educação e ao mercado de trabalho. As políticas de apoio à inserção social e profissional de pessoas em situação de desfavorecimento e de promoção de uma cidadania mais activa e alargada constituem a sua prioridade, assim como o combate à pobreza e exclusão social. É privilegiado o desenvolvimento de respostas integradas no domínio da formação e do emprego que permitam uma estreita articulação entre o conteúdo das acções propostas e as especificidades dos públicos visados, em particular os desempregados de longa duração e os imigrantes, bem como os reclusos, ex-reclusos, jovens sujeitos a medidas tutelares educativas e cidadãos sujeitos a medidas tutelares executadas na comunidade. Outra vertente de intervenção será a integração social e profissional da população imigrante, e com especial ênfase, a integração no mercado de trabalho e ao acesso a bens e serviços para pessoas com deficiência e incapacidade.

Em suma, os objectivos deste eixo passam por criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, pela qualificação e educação e ao mercado de trabalho, em promover a igualdade de oportunidades, através do desenvolvimento de estratégias integradas e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajetórias de exclusão social. Como tal, para se atingirem os objectivos deste eixo é

necessário intervir nos territórios com maiores índices de exclusão ou mais deprimidos, ou fortemente atingidos por calamidades, tornando-os mais inclusivos; aumentar a capacidade de respostas sociais junto de crianças e jovens, população idosa, pessoas com deficiência e família e comunidade; prevenir o insucesso e o abandono escolar precoce dos alunos integrados em meios particularmente desfavorecidos e que se encontram em risco de exclusão social e escolar; promover a igualdade de oportunidades através do combate às desvantagens competitivas dos imigrantes no mercado de trabalho; promover a qualificação e a integração no mercado de trabalho das pessoas com deficiência e incapacidade; e promover uma cidadania activa numa cultura que valorize a participação cívica.

A definição deste eixo assume importância para o desenvolvimento dos recursos humanos em Portugal, na medida em que, “a afirmação de um novo modelo de crescimento, mais competitivo, comporta riscos de aprofundamento das situações de pobreza e exclusão social”, pelo que, “(...) importa que as políticas sociais assegurem, simultaneamente, a remoção dos factores responsáveis pela geração de situações de exclusão social e atenuem de forma efectiva os riscos de pobreza e de exclusão social que a rápida transformação da actividade económica comporta (...)”(cit in POPH 2007-2013, p. 24).

Para cada eixo prioritário de acção, são definidas tipologias de intervenção, sendo que, no eixo prioritário 6, são definidas três tipologias de intervenção: Formação para a Inclusão; Qualificação de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade; e Apoio à Mediação e Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade. A primeira tipologia de intervenção (6.1) está dirigida para a “formação para a inclusão” e o objectivo central é promover o desenvolvimento de três níveis de competências: pessoais, sociais e profissionais (Despacho nº 18361/2008)³. A dimensão de competências pessoais deverá ser estruturada no sentido de permitir a aquisição de competências transversais; a dimensão social estará orientada para o desenvolvimento relacional, no sentido de potenciar a sociabilidade; e a dimensão profissional, está direccionada para a aquisição de competências técnicas. Os destinatários desta tipologia, são pessoas com particulares dificuldades de acesso ao sistema formativo/educativo, provenientes de meios sociais desfavorecidos, de famílias desestruturadas e com recursos problemáticos, pertencentes a grupos excluídos ou desfavorecidos, como por exemplo, os desempregados (em particular os de longa duração), os grupos de risco (toxicodependentes) e os beneficiários de rendimento social de inserção. A idade mínima de acesso, será 16 anos para a dimensão profissional, sendo que, se os destinatários desta tipologia de intervenção estiverem em idade escolar, a frequência nas

³ Regulamento específico da tipologia de intervenção 6.1, que define o regime de acesso aos apoios concedidos pelo POPH no âmbito da formação para a inclusão.

acções ao nível da dimensão pessoal e social, obriga à inscrição em estabelecimento de ensino até à conclusão do projecto. Em termos de carga horária total, a acção de formação aqui contemplada não poderá exceder as 800 horas, e em termos diários, a formação deverá compreender um período entre 3 e 6 horas. No que se refere à certificação, “a formação desenvolvida poderá não conceder certificação embora deva, sempre que possível, desenvolver-se de acordo com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)”⁴ (idem, p.30235). No entanto, após a conclusão das acções formativas, as entidades formadoras devem emitir o diploma de qualificação ou os certificados, e assegurar o registo na caderneta individual de competências⁵. No diploma de qualificação, que constitui um documento que formaliza e comprova a obtenção de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações, deve constar o nível de qualificação correspondente, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e, quando aplicável, a actividade profissional para a qual foi obtida qualificação, de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações. Se for realizada a conclusão com aproveitamento de uma ou mais unidades de formação desenvolvidas com base nos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, e estas não permitam de imediato a obtenção de qualificação ou a conclusão de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, tal é comprovado através do certificado de qualificações. Na caderneta individual de competências estão registadas todas as competências que o indivíduo adquire ou desenvolve ao longo da vida, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações.

Para dirigir um processo de candidatura a esta tipologia, será necessário ter a qualidade de entidade formadora certificada⁶ e formalizar a candidatura através do SIIFSE⁷, a qual será posteriormente objecto de análise de acordo com uma grelha define quatro critérios de selecção das candidaturas. Assim, são valorizadas candidaturas cujos projectos prevejam mecanismos facilitadores da inserção da população à qual esta tipologia se dirige; planos de intervenção ao nível de públicos particularmente vulneráveis ou em situações de exclusão; projectos que integrem um conjunto de qualificações relacionais e criativas essenciais para o

⁴ *É um instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior e de regulação da oferta formativa de dupla certificação cujo financiamento público será sujeito à conformidade face aos referenciais nele contidos (In <http://www.catalogo.anq.gov.pt/SobreCatalogo/Paginas/SobreCatalogo.aspx>)*

⁵ De acordo com o previsto nos Art. 7º e 8º do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e Define as Estruturas que Regulam o seu Funcionamento.

⁶ “...Entidade com personalidade jurídica, dotada de recursos e capacidade técnica e organizativa para desenvolver processos associados à formação, objecto de avaliação e reconhecimento oficiais de acordo com o referencial de qualidade estabelecido para o efeito.” (in DL 396/2007)

⁷ Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu, disponível do endereço <http://siifse.igsfe.pt>

desenvolvimento do conhecimento formal; e a explicitação dos mecanismos que tornarão possível a prossecução dos objectivos da politica para a igualdade de oportunidades. O processo de decisão será acerca da aprovação da candidatura, será iniciado após a verificação destes requisitos formais, sendo posteriormente desenvolvida uma análise técnico-financeira, com base nos critérios referidos previamente.

Pelo exposto, a concepção, a elaboração e, sobretudo, a implementação do QREN, exigem uma forte concentração e articulação de esforços entre o Estado, os Parceiros Económicos, Sociais e Institucionais e a Sociedade Civil para cumprir os objectivos da sua intervenção estratégica. De acordo com o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI) 2006-2008⁸ (PNAI, 2006), que apresenta uma estratégia nacional para inclusão social, assente numa análise do contexto socioeconómico, foi elaborado um diagnóstico acerca da situação portuguesa em matéria de inclusão e coesão social, onde se destaca a necessidade de intervir ao nível da pobreza persistente, do emprego e das qualificações, para grupos vulneráveis e pessoas com deficiência ou incapacidade. Neste âmbito, as crianças, os idosos, os desempregados e a população inactiva, constituem os públicos mais expostos a situações de pobreza persistente e, muito frequentemente, são estes os grupos que também revelam baixos níveis de qualificação e de permanência no mercado de trabalho. Entre os grupos mais vulneráveis encontra-se a população que tem alguma deficiência, as vítimas de violência doméstica, os imigrantes, as minorias étnicas, as vítimas de tráfico de seres humanos, os (ex)toxicodependentes, os (ex)reclusos, os jovens sujeitos a medidas tutelares educativas e as pessoas sem-abrigo.

Deste modo, os objectivos que o PNAI traçou para responder ao grande objectivo de promover a inclusão social, implicam: garantir um acesso equitativo aos recursos, direitos e serviços sociais necessários para a participação na sociedade, responder a formas extremas de exclusão; garantir a inclusão social activa de todos, através da promoção da participação no mercado de trabalho e do combate à pobreza e à exclusão das pessoas e dos grupos mais marginalizados; e garantir que as políticas de inclusão social são bem coordenadas e contam com o envolvimento de todos os níveis do governo e agentes pertinentes, nomeadamente ao nível da educação e formação incluídos no âmbito de programas que se desenvolvem com o apoio dos fundos estruturais (nomeadamente o FSE), e que têm em conta a perspectiva da igualdade entre homens e mulheres. Com este documento, fixou-se que no sentido de combater a pobreza persistente “a elevação dos níveis de qualificação constitui um factor determinante, embora não exclusivo, uma vez que potenciam a limitação de processos de

⁸ Documento de referência orientador da diversidade de intervenções requeridas no processo nacional de inclusão social (PNAI, 2006).

exclusão, designadamente os que se associam à capacidade de entrar e permanecer no mercado de trabalho” (PNAI, 2006, p. 6).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo⁹, existem algumas formações dirigidas para pessoas maiores de idade, que não tenham concluído a escolaridade básica de 4, 6, ou 9 anos, que é necessária para a entrada no mercado de trabalho. estas formações situam-se no âmbito da componente de formação profissionalizante, e são fundamentalmente dirigidas para formandos desempregados, prevendo uma formação prática em contexto de trabalho. Paralelamente, existem cursos de reciclagem, actualização, aperfeiçoamento, cursos de qualificação inicial e cursos de qualificação e reconversão profissional que constituem modalidades de formação que conferem certificação profissional, mas sem equivalência escolar.

O curso desenvolvido pela EF, entidade formadora, em parceria com a EP, entidade promotora, enquadra-se neste contexto de formação financiada, tendo como objectivo combater a pobreza e a exclusão social, através do apoio a contratos de desenvolvimento social; e, uma vez inserido na tipologia de intervenção de formação para a inclusão, visa promover o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais, junto de grupos que se encontram excluídos ou desinseridos da sociedade, e pretende que os formandos adquiram capacidades para integrarem ou concluírem acções de formação que confirmem certificação e/ou a reintegração no mercado de trabalho. Esta definição de objectivos constitui a orientação estratégica das instituições nacionais e internacionais, uma vez que sistematicamente se sublinha a importância da aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos europeus. Na Comunicação da Comissão de 2001 (Tratado que institui a Comunidade Europeia, http://europa.eu/eurlex/en/treaties/dat/C_200232EN.003301.html, cit in, Plano de Acção 2007) enfatiza-se que os sistemas tradicionais devem ser adaptados, no sentido de se tornarem mais abertos e flexíveis e facultarem aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem tendo em conta as suas necessidades particulares.

2. Compreender na fundamentação da candidatura, de que modo e porque foi escolhido o curso de empregado de mesa para os utentes da EP. Como a EF fundamentou a escolha deste curso para esta população.

Para a fundamentação dos projectos de candidatura conjunta entre a EF e a EP, nomeadamente, à tipologia 6.1, que se enquadra no âmbito da formação para a inclusão, a EF

⁹ A partir de documento referente à Lei de Bases do sistema educativo e formativo português

procedeu à avaliação das necessidades de formação dos utentes da Associação EP. O processo de levantamento das necessidades formativas foi desenvolvido no ano de 2007¹⁰, a partir do momento que se estabeleceu parceria entre as duas entidades. Com o estabelecimento desta parceria, foi delineada uma estratégia de acção que permitisse analisar as necessidades formativas dos associados da EP e assim, preparar a fundamentação dos projectos formativos quando fosse iniciada a abertura das candidaturas no âmbito do financiamento ao FSE. Como refere a directora da EF: *“É sempre tudo feito em parceria com as duas entidades, a candidatura propriamente dita é feita depois pela EF, mas todas as decisões de topo (como a selecção do curso, a selecção das tipologias a candidatar), são feitas em parceria”*. *(Questões a ver com a pessoa responsável na EP pelo trabalho conjunto com a EF)*.

Com base na avaliação das necessidades formativas dos utentes da EP, foram desenvolvidas candidaturas, a partir de Março de 2008, para dois eixos prioritários do POPH: o eixo 2, cujo objectivo é o desenvolvimento de projectos formativos que visem a aprendizagem ao longo da vida, e o eixo prioritário 6, cujos projectos formativos visam a promoção de uma cidadania activa, e a inclusão e desenvolvimento social. Neste sentido, no âmbito do primeiro eixo prioritário, foram elaboradas candidaturas para a realização de cursos de educação e formação de adultos (EFA) e formações modulares certificadas; ao passo que relativamente ao segundo eixo, foi apresentada candidatura para projectos formativos ao nível da formação para a inclusão. Finalmente, ao nível dos cursos previstos, tendo em conta o levantamento de necessidades formativas, para os cursos EFA, foram apresentadas candidaturas aos cursos de instalação e operação de sistemas informáticos e instalação e gestão de redes informáticas, o qual foi aprovado e, para as formações modulares, foram ao nível do trabalho social e orientação, protecção de pessoas e bens, secretariado e trabalho administrativo, turismo e lazer. No âmbito da tipologia de formação para a inclusão, os cursos apresentados foram de empregado de mesa e empregado de andares, sendo que, apenas o primeiro foi aprovado. Como se chegou à candidatura às três tipologias (EFA, Modulares e Inclusão, e aos cursos inseridos em cada uma???)

Deste modo, *“Depois de se fazer a candidatura é enviado um termo de responsabilidade ao responsável da entidade [promotora], onde seguem os cursos a que nos candidatamos, as verbas apresentadas, para eles terem realmente conhecimento e assinar os termos de responsabilidade e remetermos para o POPH. Depois do envio este termo de responsabilidade aguardamos pela notificação da proposta de decisão que ocorreu entre Julho e Agosto de 2008. Após a entidade observar esta decisão, e não pedindo qualquer*

¹⁰ Na EP, o levantamento de necessidades formativas foi desenvolvido nos meses de Agosto e Setembro.

recurso, é enviado o termo de aceitação e apela mesmo ao desenvolvimento do curso nos 90 dias posteriores.”

Para apresentar candidatura no âmbito de formação financiada pelo FSE, é necessário fundamentar a pertinência dos cursos mencionados tendo em conta as tipologias de intervenção existentes, sendo central definir os objectivos que se pretendem cumprir com a realização dos projectos formativos. Deste modo, salienta-se que o enquadramento legal que define as especificidades das tipologias de intervenção foi apresentado em finais de Janeiro de 2008 (de acordo com a Directora), o que evidencia que o diagnóstico de necessidades formativas foi elaborado e operacionalizado previamente ao conhecimento dos objectivos das candidaturas.

Os objectivos que ficaram definidos para o desenvolvimento dos projectos formativos no âmbito da tipologia de intervenção 6.1 foram: (Como chegaram à definição destes objectivos??)

- Desenvolver metodologias e práticas modelares de envolvimento, participação e de capacitação com os indivíduos e os grupos em situação e ou risco de exclusão com vista a sua integração social e profissional;
- Desenvolver atitudes e capacidades de aprendizagem (que Atitudes e capacidades???) que possibilitem ao formandos a (re)integração sócio profissional e/ou a integração em percursos de dupla certificação;
- Desenvolver a dimensão pessoal através da aquisição de competências transversais, nomeadamente: Aprender com autonomia; Língua Estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; matemática para a Vida; (porque foram escolhidos estes módulos e porquê estarem enquadrados na dimensão pessoal??).
- Desenvolver a dimensão social através do desenvolvimento de capacidades relacionais, nomeadamente através dos seguintes módulos: Promoção da auto-estima; Desenvolvimento de Competências sociais e Profissionais; Técnicas de Procura de Emprego; Igualdade de Oportunidades e Tratamento no acesso ao trabalho, Emprego e Formação profissional; Relações Interpessoais; Gestão da Nossa Vida; Informação e (re) Orientação Profissional e Conceber vida familiar vs Vida Profissional; (de onde foram retirados estes módulos???) **terá sido a elaboração de um referencial adaptado pela EF, como foi adaptado?)**
- Desenvolver a dimensão profissional através da aquisição de competências técnicas numa das seguintes áreas profissionais: Empregado(a) de Mesa; Empregado(a) de Andares (como se chegou a estes cursos???)

No documento de apresentação da fundamentação do projecto formativo (Memória Descritiva¹¹), refere-se que “os percursos formativos foram seleccionados de acordo com o diagnóstico de Necessidades previamente desenvolvido e teve em consideração as características deste grupo específico (quais as características consideradas?), nomeadamente dos utentes da EP, bem como as áreas que preferem e para as quais demonstram maior motivação” (p.11).

Deste modo, serão descritos os procedimentos adoptados e analisados os principais resultados que se obtiveram com o levantamento de necessidades formativas, enquadrado no âmbito da candidatura ao curso de empregado de mesa, para desenvolver posteriormente algumas reflexões acerca do modo como o planeamento e concretização permitiu a definição dos objectivos que permitiram estruturar, implementar e desenvolver o plano de formação.

Para a fundamentação dos projectos formativos no âmbito da tipologia de intervenção 6.1, foi apresentada na Memória Descritiva (MD) uma análise ao nível da realidade Europeia e Portuguesa, em matéria de exclusão social, através de dados estatísticos disponibilizados pelo Eurostat¹²; desenvolveu-se uma análise das necessidades formativas dos associados da EP, a partir da realização de reuniões com os responsáveis da EP e da elaboração de um instrumento, que consiste num questionário de Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) dirigido aos utentes da EP e a partir do qual elaborou-se uma análise estatística para conhecer parâmetros como a situação profissional, a escolaridade, a área de formação desejada, o horário para a realização da formação, etc.

Assim, no que se refere ao primeiro aspecto, apresentaram indicadores de exclusão social, para enquadrar a candidatura no âmbito da tipologia 6.1, uma vez que esta se dirigiu a cidadãos que se encontram em situação de risco de exclusão social e salientaram as características da população da região norte, em particular do Porto. E as especificidades da EP e dos seus associados?????. Como indicadores de exclusão social, salientam os baixos rendimentos, a recepção de benefícios sociais, o desemprego, a precariedade laboral, a saída precoce do sistema de ensino, a toxicodependência (Fonte: *The New Policy Institute*”, *Howarth Catherine et al., in Monitoring Poverty and Social Exclusion, Joseph Rowntree Foundation, 1999. http://www.jrf.org.uk/social_policy/D29.htm.) **Qual o objectivo para a apresentação destes indicadores????** A partir da apresentação destes indicadores, apresentam um enquadramento europeu e local, ao nível da região do Porto, sendo possível encontrar na MD da candidatura à tipologia 6.1, uma descrição estatística onde se salienta que*

¹¹ Constitui um documento formal enviado para a análise do POPH, no âmbito da fundamentação da candidatura aos projectos de formação

¹² Serviço de Estatísticas da Comissão Europeia, mas que documentos? de que ano?

a pobreza e a exclusão social constituem um grande desafio da actualidade, não só a nível nacional como internacional. Enunciam dados referentes a 2004, relativamente ao risco de pobreza na EU-25 ser de 16%, e situam Portugal, ao nível deste parâmetro, sendo que, 20% da população estaria incluída em situações de risco de pobreza. Abordam igualmente a temática do desemprego que, em Julho de 2007, seria de 6.9% (na zona Euro), o que representaria uma descida face ao período homólogo do ano anterior (7.8%). Ao nível da educação salientam que constitui um factor fundamental para a inclusão social, e em Portugal a taxa de abandono escolar é de 39%, sendo que nos países onde essa taxa é inferior (como Polónia ou Eslovénia), situa-se abaixo dos 6%.

Nesta análise, salientam também as especificidades da região Norte, em particular na região do Porto, relativamente a alguns indicadores de situações de exclusão social, como o desemprego, o rendimento e a situação escolar dos jovens e adultos. Neste sentido, destacaram que ao nível da população na faixa etária entre os 25 e os 29 anos existe uma taxa elevada de não cumprimento da escolaridade obrigatória (73.7%) e de obtenção do 6º ano de escolaridade (47.1%); a recepção de subsídios ao nível do Rendimento Mínimo Garantido (RMG), por parte 211 mil pessoas (o que corresponde a 40% do total do país), das quais 139 mil são do Porto; a taxa de desemprego na área metropolitana do Porto atingir 17%, o que traduz um valor muito superior ao da área metropolitana de Lisboa (9.3%) e ao apresentado pelo conjunto do continente (6.2%). No que diz respeito ao desemprego, realçam ainda que uma elevada percentagem dos que se encontram nesta situação (61.6%) têm idades compreendidas entre os 15 e os 34 anos e, no que se refere à população activa, predominam as profissões manuais, mal remuneradas e que exigem poucas habilitações literárias ou baixa qualificação profissional, nomeadamente trabalhadores indiferenciados (32.1%) e operários especializados (23.1%). Com estes dados, enunciam que a perda de emprego ou o não acesso ao emprego constitui um elemento desencadeador do processo de exclusão, muito embora salientem que a perda de emprego não se traduz directa e necessariamente pela exclusão, sendo as situações de desemprego prolongado (superior a uma ano) associadas a um baixo nível de qualificação que mais contribuem para este processo de exclusão. Ainda, referem que o combate à exclusão social constitui uma componente essencial para o desenvolvimento económico e social. (Porquê a realização desta descrição estatística??? Qual o seu objectivo???). Além desta análise ao nível das especificidades da região Norte e em particular da área metropolitana do Porto, para fundamentar a candidatura aos cursos mencionados, a EF desenvolveu uma análise das necessidades formativas dos associados da EP do Porto, que incluiu a realização de entrevistas com os responsáveis das duas entidades e a entrega de um questionário de diagnóstico de necessidades de formação (DNF).

A partir do estabelecimento da parceria entre a EF e a EP, foram desenvolvidas reuniões com os responsáveis de ambas as entidades, sendo “*O grande objectivo desta entrevista com os responsáveis da entidade [...] ter uma noção dos objectivos da entidade em termos de formação, perceber que projectos pretendem desenvolver, em que moldes e também, falar um pouco já do diagnóstico de necessidades de formação*” dos utentes, o qual baseou-se na entrega de um questionário onde são recolhidos dados de identificação dos formandos e das áreas de formação de interesse. (quais foram as informações recolhidas ao longo deste processo, quais foram os objectivos definidos pelas duas entidades??. Estas reuniões constituem “*muitas vezes [...] conversas informais, que facilitam muitas vezes este processo de recolha desta informação. No momento em que se estabeleceu a parceria com entre as entidades, já eram conhecidas algumas informações relativamente à tipologias de intervenção, embora sem grande detalhe, apenas sabendo que seriam desenvolvidos cursos EFA, e uma verba do fundo social europeu destinar-se-ia a cursos para as minorias, pessoas em situação de risco de exclusão e para imigrantes*”. Através dos encontros com a EP, foi possível compreender a existência de diferentes orientações e objectivos entre a sede, em Lisboa, e a delegação do Porto. A caracterização e análise da população que faz parte desta instituição de solidariedade social, constituiu parte da fundamentação da candidatura. Neste sentido, na EP de Lisboa, a candidatura dirigiu-se para os cidadãos imigrantes, uma vez que os associados da EP são constituídos maioritariamente por imigrantes que se encontram em situação de exclusão social¹³; ao passo que, na EP do Porto, a candidatura foi dirigida para um público desfavorecido e com dificuldades de integração no mercado de trabalho, o qual não inclui imigrantes, mas essencialmente portuenses em situação de desemprego prolongado e com grandes dificuldades de aceder a formação (com que base se fundamenta a análise e caracterização dos associados da EP? Concepções dominantes acerca deste público.)

Explorar melhor sobre os dados que a EP disse em relação às suas especificidades no Porto, e os seus objectivos com a formação. Através destas reuniões entre as entidades que avançaram com o projecto de candidatura à formação financiada, ficaram definidos “*os objectivos que se tinham relativamente aos cursos EFA e à formação para a Inclusão, que na altura ainda não se sabia que era formação para inclusão mas seria formação para públicos mais desfavorecidos*”, “*Mas deram-se mais enfoque nos cursos EFA e ficaram então determinados os objectivos que apresentamos em termos de diagnóstico*” e **quais eram e**

¹³ A candidatura da EP de Lisboa foi desenvolvida pela EF Lisboa, por motivos de proximidade geográfica e de enquadramento em diferentes eixos prioritários (em Lisboa, é dirigida a formação para a inclusão, situada no eixo 9, uma vez que esta região já não constitui uma região de convergência; no Porto, considerada região de convergência, foi enquadrado o projecto de formação para a inclusão no âmbito de candidatura para o eixo 6, e tipologia 6.1)

como foram definidos os objectivos pelas duas entidades????? (são os enunciados inicialmente?)

Para proceder ao levantamento de necessidades formativas, além deste contacto com os responsáveis da EP, a EF elaborou um questionário para o diagnóstico de necessidades de formação (DNF), o qual foi concebido para ser direccionado às IPSS¹⁴, com as quais a EF estabeleceu parceria, nomeadamente com a EP. A partir das reuniões desenvolvidas entre as duas entidades, definiu-se “*aplicação dos questionários aos utentes*” [da EP] “[...] *foi combinado com a coordenadora, que nós entregaríamos os questionários à coordenadora, a qual ficaria encarregue de passar estes questionários aos utentes que lá iriam, até porque eles têm lá uma sala de informática e alguns vão lá diariamente. E por isso seria uma forma mais fácil de chegarmos aos utentes, do que estarmos nós a contactá-los, pois entre a EP e os utentes existe uma proximidade diferente. Eles assim fizeram, aplicaram os questionários aos utentes que lá se dirigiam e entregaram-nos esses questionários devidamente preenchidos, foi feito o tratamento estatístico dos dados [...]*”.

Com os dados recolhidos a partir dos DNF's¹⁵ procurava-se obter informação de natureza quantitativa relativamente a vários parâmetros, nomeadamente quais as áreas de interesse dos formandos ao nível de formação, cursos frequentados, a opinião face à melhoria de competências mediante a participação em formação profissional, o interesse na obtenção de reconhecimento das competências e da frequência em cursos de dupla certificação, a sua escolaridade, a sua situação face ao emprego e os subsídios recebidos. **(como foram definidos estes parâmetros e em que medida estes são os parâmetros mais pertinentes para a análise das necessidades de formação??)**

O tratamento estatístico aos dados recolhidos, juntamente com as informações recolhidas a partir dos contactos estabelecidos com os responsáveis da EP, visaram compreender as necessidades de formação dos utentes da EP. **(que necessidades foram identificadas com esta análise??)** Assim, a análise estatística dos questionários tinha como objectivo conhecer “*Em primeiro lugar, quais as habilitações escolares para adaptarmos às habilitações escolares que eles tinham. Porque depois nos cursos EFA temos de saber se vamos desenvolver um curso de Nível 2, 3 ou secundário [...]*”. Assim, verificou-se que 7% dos utentes têm uma escolaridade inferior ao primeiro ciclo, 21% detêm este nível de escolaridade, 16% obtiveram o 2º ciclo, 28% alcançaram o 3º ciclo, 19% têm o ensino

¹⁴ Durante a fase de arranque do Diagnóstico de Necessidades Formativas, foram criados vários instrumentos, nomeadamente os questionários. Estes foram preparados com vista a 3 ou 4 entidades muito distintas: as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), como a EP, as Organizações sindiEP como a SFJ, o STRN, as câmaras municipais e as Juntas de freguesia. As Juntas de freguesia, porque funcionam muito como nossos parceiros e porque têm uma proximidade com a população melhor e nos permitem chegar melhor à população, por isso é que temos questionários com parâmetros diferentes. E para as restantes???

¹⁵ A análise estatística dos DNF's foi realizada com base nos dados recolhidos a partir de 44 questionários.

secundário completo e 9% possuem formação superior. Deste modo, a maioria dos utentes da EP apresenta uma escolaridade abaixo do nível de secundário (72%), o que, no âmbito da estratégia delineada em termos nacionais e europeus de qualificação dos cidadãos, indica que constitui esta população deverá ser abrangida ao nível da integração em planos de formação de dupla certificação. Terá sido pelo acesso a estes dados que a EF desenvolveu candidaturas a formações para cursos EFA e formações modulares certificadas. **(e a escolha por cursos inseridos na tipologia 6.1???)**

Com os questionários, procuraram “*Em segundo lugar, perceber se são desempregados ou empregados, porque a EP também tem utentes que estão a trabalhar.*” Ao nível da situação profissional, tendo em conta que a EP assume um papel de índole social de apoio à reinserção na vida activa, quer em termos sociais, quer em termos profissionais, a grande maioria dos seus associados, são pessoas em situação de desemprego prolongado, sendo que, 13% estão à procura do primeiro emprego, e 68% estão desempregados, dos quais 55% há mais de um ano. A este indicador, estará associado outro, o horário preferencial para a frequência nas acções de formação e que tem de ser previsto para realização da formação, verificando-se que a preferência recai na formação em horário laboral (55%).

O terceiro parâmetro que analisamos foi “*as áreas em que estariam interessados [os utentes da EP], para vermos em que áreas eles achariam mais interessante receber a formação, se na área de informática se na de empregado de mesa, de hotelaria.*” As áreas de formação contempladas nos questionários foram constituídas em termos de grandes grupos como Tecnologias de Informação, Gestão de Recursos Humanos, Qualidade, Higiene e Segurança, Línguas, Formação Pedagógica Inicial de Formadores, Gestão e Finanças, Comercial e Marketing, Direito, Relações Públicas e Secretariado **Como é que foram construídas/seleccionadas estas áreas, tendo em conta que a elaboração do questionário de diagnóstico de necessidades de formação foi anterior à publicação do Catálogo Nacional de Qualificações???**¹⁶; de profissões certificadas **(por quem, e que tipo de certificação, só profissional???)**; de cursos de dupla certificação **(são cursos EFA??)**, onde se distingue entre cursos para adultos e cursos para jovens, sendo nestes ainda diferenciado o nível de formação (Nível 2 e 3); e foi ainda disponibilizada uma área de registo livre para os utentes indicarem outros cursos que não estivessem contemplados no questionário.

Em cada uma das áreas de formação são discriminados os cursos que podem ser desenvolvidos **(com que base, informações, análise se definiram estes cursos???)**, pelo que, a análise das necessidades de formação, baseou-se na discriminação dos cursos mais

¹⁶ A criação do Catálogo Nacional de Qualificações foi aprovada através do Decreto-Lei nº 396/2007, DR nº251, Série I, de 31 de Dezembro.

pretendidos e respectivas áreas de formação. Assim, as áreas de Tecnologias de Informação e de Inglês foram as que obtiveram mais escolhas, em particular, nos cursos de informática apresentados, metade constituiu uma escolha para mais de 22.7% dos utentes da EP. Especificamente, os cursos que reuniram mais interessados foram ao nível de sistemas operativos de Windows (36.4%) e Inglês Comercial de Nível I (43.2) e de Nível II (36.4%).
(A partir destes dados, o que se fez????)

No que diz respeito às profissões certificadas, os cursos mais seleccionados foram auxiliar de acção médica, operador/empregado de armazém e técnico comercial, cada um reunindo 11.36% das escolhas. Relativamente aos cursos de dupla certificação (EFA) o curso que reuniu mais escolhas foi Fotografia (15.91%), seguido dos cursos de Instalação e Reparação de Áudio, Rádio, TV e Vídeo, Instalação e Reparação de Computadores, Electricidade de Instalações e Arte Floral, que obtiveram 11.36% das escolhas. Salienta-se todavia, que o curso de serviço de andares em hotelaria, apenas foi escolhido por 2.27% dos utentes. No âmbito dos cursos de dupla certificação de nível 2, os mais escolhidos foram Fotografia (13.36%) e Instalação e Reparação de Computadores (11.36%) e, no nível 3, Electrónica de Áudio, Rádio, TV e Vídeo (9.1%). Finalmente, foram mencionados de forma espontânea, cursos na área de restauração, hotelaria, cozinha, auxiliar de geriatria e empregado de mesa. Salienta-se, todavia, que o curso de empregado de mesa foi apenas mencionado por um formando. **(porque se optou por realizar este curso????) Como é que a partir destes dados se optou pelos cursos de empregado de mesa e de andares????**

As informações acerca das habilitações escolares, a situação face ao emprego e as áreas de interesse para ter formação “*eram os nossos três objectivos principais, embora tenham sido depois feitas análises quanto à quantidade de homens, mulheres, idades*” que permitiram averiguar que os utentes da EP que preencheram esta ficha¹⁷, foram na sua maioria do sexo masculino (72%) e a faixa etária predominante situa-se entre os 25 e 34 anos, sendo que, 58% recebe subsídio, nomeadamente Rendimento de Inserção Social (64%) e Rendimento Mínimo (18%), tem pelo menos um filho (41%) e é maioritariamente constituída por pessoas cujo estado civil é solteiro (66%) ou divorciado (18%). Ainda, em termos de nacionalidade, 46% são portugueses, 40% são africanos, 3% da Europa de Leste, 2% da Europa Central e 4% da América do Sul. No entanto, estes “*são dados que depois, em termos de apresentação de candidatura não nos condicionam porque estes aspectos não são condicionantes. (para que serviram estes dados????). Quer dizer, existe um limite mínimo e um limite máximo (idade???) mas depois não existe um enfoque em que tenham de ter mais*

¹⁷ Foram reenviados à EF 44 questionários. Estes questionários foram preenchidos por todos os utentes da EP?? Com que rigor se pode dizer que os dados obtidos são representativos da população da EP do Porto? Correspondem à população da EP que estava interessada em realizar formação?

outras características definidas, como o limite etário. Isto são mais informações para nós em termos de tratamento estatístico, para nós termos mais alguma noção (de quê??), mas em termos de candidatura são mesmo estes três. Depois era também importante saber a área de residência para escolher o local de organização do curso [...]”, pelo que, se verifica que os utentes que responderam a este instrumento são maioritariamente do Porto (79%). A análise estatística permitiu saber os utentes da EP que frequentavam no momento¹⁸, cursos de formação profissional (51%), sendo que, no total dos inquiridos, 86% considera que pode melhorar as suas competências e saberes através da formação profissional e 95% gostaria de ver reconhecidas as suas competências. Neste âmbito, é possível ainda destacar que 78% dos utentes têm interesse em integrar cursos de dupla certificação, **(terá sido este indicador para a pertinência de avançar com candidaturas para cursos EFA e formações Modulares certificadas???)**. Neste contexto, como se compreende a realização de candidaturas a cursos de formação para a inclusão, quando os mesmos apenas certificam sob o ponto de vista profissional, e a população é caracterizada por baixa escolaridade? Porque não se optou pela escolha de mais um curso EFA, ou por formações modulares certificadas?

No que se refere ao levantamento de necessidades de formação, foi indicado pela EF, que estes questionários não estariam plenamente adaptados para a candidatura à tipologia 6.1. Este questionário de diagnóstico de necessidades de formação terá sido utilizado noutros contextos, para além da EP, e no âmbito do diagnóstico de necessidades para outras populações, e outras tipologias de intervenção. Pelo que referem os responsáveis da EF, *“Nós quando tivemos um conhecimento mais real dos fundamentos para a candidatura criamos uma ficha de pré-inscrição que aí, já tem áreas mais específicas, já é mais adaptada a cada tipologia e a cada regulamento. Mas essa ficha de pré-inscrição foi só aplicada em algumas situações, em algumas regiões, em Fevereiro, ou seja, já não foi aplicada na EP.”* **Como é que se fundamentou a candidatura ao curso para empregado de mesa e para empregado de andares???** A falta de adaptação relaciona-se com o facto de que, na altura das candidaturas, já se sabia que constituía prioridade do governo e do QREN, a qualificação profissional e escolar, nomeadamente ao nível dos cursos EFA. Daí que os instrumentos de diagnóstico de necessidades de formação fossem mais dirigidos e adaptados aos cursos EFA. Segundo a directora *“mesmo antes de serem designados os regulamentos, já era bastante notória e universal que a aposta seria nos cursos EFA”*. No entanto, embora se soubesse que também haveria uma *“tipologia para os mais desfavorecidos”*, não se sabia quais as características destes cursos, daí que quando foi aprovada por legislação esta tipologia, tenham constatado que os diagnósticos que tinham sido realizados não se enquadravam neste

¹⁸ Entre Dezembro de 2007 e Janeiro de 2008.

âmbito, pois não “*nos davam informações necessárias para estas tipologias*” o que implica que em “*fases posteriores de outras candidaturas poderiam ser necessariamente reformulados.*” Os instrumentos de diagnóstico de necessidades formativas não estão adaptados para perceber as necessidades que a população da EP tem ao nível dos cursos de formação, uma vez que estes instrumentos têm uma “*listagem enorme de cursos mas baseava-se no referencial do CNQ, que apresenta os itinerários relativos à certificação escolar e profissional*”, nem as necessidades que desta população porque “*embora tenham sido aplicados na EP, ao público que frequenta esta instituição, não houve um questionário que fosse criado e que fosse direccionado mesmo para este público-alvo, que nós sabemos que tem características muito específicas. Por isso aí também nessa vertente, talvez apostar mais em perguntas de outro carácter. É mais essas duas vertentes.*”

De acordo com os responsáveis da EF, esta não adaptação dos questionários estará relacionada com a indefinição das tipologias e eixos de intervenção, no momento em que foram desenvolvidos os diagnósticos de necessidades formativas. Uma vez que actualmente já estão definidos estes aspectos, se voltasse a existir nova candidatura a um projecto para o público da EP, no âmbito da tipologia 6.1, “*No questionário poderia haver um enfoque maior no histórico dos formandos, para nós realmente podermos adaptar a formação às necessidades que os formandos têm. O que nós verificamos hoje é que, embora tenhamos pensado nesta dimensão pessoal e social, são pessoas muito conflituosas, muito carentes de atenção, que às vezes entram em conflito só para atrair a atenção. Eu acho que era importante nós termos essa noção quando apresentamos a candidatura, e principalmente quando iniciámos o curso. Acho que era importante termos a noção do tipo de turma que vamos ter, que tipo de personalidade eles têm e assim adaptarmos a formação a essas necessidades que eles têm. E, assim, primeiro trabalhar alguns aspectos, como a conflituosidade, o relacionamento interpessoal, a dinâmica de grupo. Depois, quando já tivermos desenvolvido algumas competências fundamentais, avançar com áreas mais técnicas e mais profissionais.* “ ***(Como saberiam estas questões através de um (deste) questionário???)***

Ainda relativamente ao levantamento e necessidades formativas, verifica-se que decorreu um grande período de tempo desde a aplicação dos questionários, até à fase de candidaturas e, sobretudo, até ao início do curso que foi aprovado – empregado de mesa. Todas estas questões implicam, por exemplo, que muitas das pessoas que foram questionadas acerca dos seus interesses formativos, entre Dezembro de 2007 e Janeiro de 2008, já não são as mesmas que integraram a formação, que iniciou em Novembro de 2009, com a excepção de uma. A extensão do período (sensivelmente ano e meio) em que se desenvolvem todas estas

fases inerentes à elaboração de uma candidatura a um projecto formativo financiado, levanta o questionamento acerca das suas implicações, nomeadamente para a pertinência das necessidades formativas encontradas, para a elaboração e concepção do plano formativo. **(implicações deste período de DNF até à candidatura e até à realização do curso???)**.

A partir da realização de reuniões com os responsáveis da EP, e do levantamento de necessidades formativas junto dos seus associados terão sido enquadradas as características da população da instituição de solidariedade social aos eixos prioritários e às tipologias de intervenção regulamentados. De facto, a existência de tipologias e eixos de intervenção definidos, implica que nos projectos de candidatura seja elaborada uma fundamentação que permita que os cursos sejam enquadrados nas tipologias previamente existentes, o que implica justificar a pertinência do projecto tendo em conta as características dos eixos, e resvalando para segundo plano a fundamentação a partir das características de uma determinada população e das suas necessidades formativas específicas. Tendo em conta estas condicionantes, a partir do momento que se tornaram conhecidos estes eixos¹⁹, foi apresentada a pertinência de desenvolver projectos de formação em parceria com a EP, tendo em conta que os seus utentes necessitariam de formação, para se integrarem no mercado de trabalho, e considerar-se que tal relaciona-se com o facto de serem provenientes de classes economicamente desfavorecidas, em situação de risco de exclusão e de desemprego prolongado, aliados a um abandono precoce da escola e a um nível de escolar inferior à escolaridade mínima obrigatória. Com o projecto apresentado através da parceria entre a EF e a EP, o objectivo será dar resposta às necessidades educativas desta população, que passam pela criação de oportunidades de empregabilidade e uma maior autonomia pessoal e profissional. Esmiuçar os objectivos estabelecidos entre as duas entidades. Mas não será que se continua a passar um pouco ao lado das reais necessidades de formação destas pessoas, confundindo-as com o fim último da realização de formações – a integração no mercado de trabalho. Mais ainda, será que o fim último das pessoas que estão integradas neste curso passa pela sua integração no mercado de trabalho?

A partir das informações recolhidas junto da EP e dos seus utentes, tendo em conta que estes são maioritariamente, pessoas com dificuldades de integração no mercado de trabalho, o projecto formativo apresentado foi enquadrado no âmbito do Eixo 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social do Programa Operacional Potencial Humano. Porque se optou por realizar uma candidatura situada ao nível deste eixo, o qual, segundo a sua legislação específica indica, não prevê a obtenção de um nível escolar superior àquele que os formandos têm quando iniciam a formação, e tendo em conta que os formandos que

¹⁹ Finais de 2008 segundo a directora da EF.

participam nesta formação têm o 4º ano de escolaridade e este constitui um de muitos entraves à sua entrada no mercado de trabalho? Onde está definido que têm de ser pessoas com o 4º ano de escolaridade? De acordo com a EF, constitui um requisito para a frequência nesta formação, o 4º ano de escolaridade, e “*Não convém*” **(tem a ver com a tipologia do curso???)** que tenham mais escolaridade “*À partida teria de ser mesmo alguém do 4º ano*”. No entanto, poderá ser integrado alguém com o 6º ano, por exemplo, “*pode existir, se se enquadrar nos outros requisitos. (quais???) Mas o objectivo era que fossem mesmo do 4º ano.*”

A integração dos utentes da EP na candidatura a este eixo, e em particular a sua tipologia de intervenção, tem “*O objectivo, no fundo, [de] poder prepará-los para depois enveredarem por um curso EFA, ou seja, dar-lhe a possibilidade de eles desenvolverem algumas competências pessoais, sociais, de relacionamento interpessoal, de inserção no meio social, para que isto lhes vá permitir depois permitir eles inserirem-se num grupo EFA.*” (relação entre os objectivos do QREN e da EF, no âmbito deste curso). A constituição desta tipologia de intervenção tem como objectivo criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, à qualificação e educação e ao mercado de trabalho e a prioridade deste eixo será ao nível das políticas de apoio à inserção social e profissional de pessoas em situação de desfavorecimento e de promoção de uma cidadania mais activa e que contempla acções de prevenção e reparação de fenómenos de exclusão social. Ao nível do QREN, o combate à pobreza e exclusão social constitui uma das principais áreas de intervenção, privilegiando-se o desenvolvimento de respostas integradas no domínio da formação e emprego que permitam uma estreita articulação entre o conteúdo das acções propostas e as especificidades dos públicos visados, em particular os desempregados de longa duração e os imigrantes, bem como os reclusos, ex-reclusos, jovens sujeitos a medidas tutelares educativas e cidadãos sujeitos a medidas tutelares executadas na comunidade. Continua-se assim, sem compreender o porquê desta tipologia não prever certificação escolar, baseando-se no pressuposto de que estas formações visam integrar os públicos com dificuldades de acesso a formação e ao mercado de trabalho, e tendo em conta que a baixa escolaridade constitui um entreve à empregabilidade, como é que se pretende garantir uma maior equidade no acesso ao mercado de trabalho, e como é possível operacionalizar este objectivo tendo em conta que a tipologia não prevê qualificação escolar?

No âmbito da realização deste curso, a EF entrega aos formandos e aos formadores um guia de apoio, que consiste num instrumento elaborado pela entidade cujo objectivo será **(não há indicação dos objectivos deste instrumento para os formandos)** compreender os

objectivos da entidade formadora ao nível do curso, conceber os conteúdos da formação, reconhecer os meios que estão disponíveis para a realização da formação, conhecer as características dos formandos, e os direitos e deveres dos intervenientes neste processo **(destaca-se que não são definidos os critérios a este nível no que respeita ao coordenador).**

Neste documento, são apresentados os objectivos do curso, que serão preparar o serviço de mesa de acordo com as características do serviço a executar; proceder ao acolhimento e atendimento de clientes; executar os diferentes serviços de mesa (à inglesa, à francesa, à americana e à russa); executar o serviço de mesa em situações especiais – cozinha, sala, pequenos-almoços, *room-service*, baquetes, *buffets* e serviços volantes – e o serviço de bar; efectuar o acompanhamento e a facturação do serviço prestado. Ao nível da metodologia, definem ainda que a acção de formação tem como objectivos: promover o desenvolvimento pessoal de cada um dos formandos a nível da auto-estima e auto-confiança; promover o gosto e a capacidade de trabalho em equipa; transmitir os conhecimentos técnicos necessários ao desenvolvimento de competências profissionais. **(como se definiram estes objectivos?? A partir de que dados e quando foram definidos????) relação com os objectivos apresentados na candidatura????)**

3. Perceber mais a fundo como se escolheram os módulos e os conteúdos que se elaboraram, os critérios. Aceder aos conteúdos da formação e ver de que modo eles estão alinhados com os objectivos inicialmente estabelecidos pelas duas entidades (formadora e promotora).

A **escolha dos módulos** foi desenvolvida a partir do referencial da ANQ, para ter a garantia de que os formandos obtêm certificação (profissional). *“As indicações da ANQ para a formação é que em todas formações sejam utilizados os módulos que estão disponíveis no catálogo. Ou seja, no catálogo nacional de qualificações está disponível uma panóplia de módulos em todas as áreas. O objectivo é que todas as formações sejam organizadas em torno de vários módulos porque depois as pessoas vão ser certificadas a algumas competências ao nível do RVCC, ao nível do 6º ano, do 9º ano, quer do 12º. Isto porque mesmo que a formação não seja de certificação escolar com é esta, eu penso que com este curso eles poderão dirigir-se a um CNO e comprovar que já frequentaram alguns módulos que lhes deram algumas competências e que poderão ser revalidadas através do processo de RVCC”.*

(Sobre este aspecto, quando tive oportunidade de falar com alguns formandos, referiram a sua desilusão por terem iniciado neste curso, com a convicção de que obteriam o 6º ano. Perante esta situação, as restantes intervenientes no processo (nomeadamente a coordenadora do curso) referiram que contactaram com CNO's para verificar se há possibilidade de, com o dossier que eles têm organizado, validar as suas competências num CNO²⁰. A partir deste momento, alguns formandos que quiseram ver as suas competências validadas, estão a desenvolver um dossier, no qual integram as aprendizagens que realizaram ao longo da sua vida, nomeadamente, com a participação neste curso. Como é que é feita a gestão do tempo e da orientação dos formandos, que estão integrados neste processo?)

De acordo com as informações recolhidas na EF, os critérios para a selecção dos módulos foram:

- Número máximo de 798 horas de formação, o que limitou a escolha a alguns dos disponíveis no referencial; este nº de horas é definido pelo POPH, quando decide a aprovação do curso) (relativamente ao número de formandos em formação, depende do número de formandos propostos em candidatura, ou seja, a entidade candidata define quantos formandos pretende para a formação e, o POPH define, qual a percentagem a integrar na formação²¹. ***Como se escolheram 14 formandos, para a candidatura??? Critérios???***
- Carácter impreterível de algumas horas de formação estarem inseridas na componente social e pessoal; (existe a imposição, de acordo com legislação específica, que a formação para a inclusão tem de ter formação nestes dois domínios, assim como ao nível da componente tecnológica, mas existe alguma uma limitação de horas para cada componente?)
- Das horas que restavam para a componente profissional, tentaram seleccionar as que pareciam mais simples e que poderiam dar mais competências para eles depois poderem trabalhar. **(mais simples porquê??? O que é que consideraram mais simples e porquê??)**
- Como o curso era de empregado de mesa (e não de cozinha) excluíram algumas UFCD's que tinham mais a ver com confecção. Nomeadamente, escolheram algumas de serviços de *buffets* e volantes (porque são áreas muito em voga e porque se calhar alguns empregados de mesa que já tiveram formação há mais tempo não tivera formação nestas áreas). **E estes critérios foram baseados em quê?** Segundo a directora da EF, *“Em nada muito especificamente, foi olhar para o referencial e olhar para as áreas que lhes pareciam mais adequadas”*. ***Porquê??? Adequadas a quê????***

²⁰ (esta informação foi recolhida e registada na 4ª visita à EF, a 30 de Janeiro).

²¹ CIRCULAR NORMATIVA Nº: 7/CD/2009

Na EF, quem desenvolve os conteúdos da formação são os formadores. A EF entrega um guia de boas práticas de formação onde há a indicação de que os formadores têm de seguir as orientações da ANQ para elaborarem os conteúdos da formação. ***Que tipo de acompanhamento existe entre a entidade formadora e os formadores a nível do que se pretende com a formação, dos objectivos???? Apenas se entregam estes guias e depois cada formador organiza a sua formação de forma independente???*** A partir dos contactos desenvolvidos com a EF, parece ser isto que de facto acontece, segundo a coordenadora do curso “*nós temos a responsabilidade de assegurar que o curso está a funcionar bem, que todos os formadores estão contratados, que tiveram acesso a este guia e depois eles desenvolvem a formação, isso é da competência deles.*”

Ao longo do curso foram realizadas três reuniões pedagógicas, sendo que não estiveram todos os formadores que desenvolveram formação, dado alguns módulos já terem terminado, dada a dificuldade em encontrar uma data para todos reunirem e dado que muitas questões vão sendo resolvidas e apoiadas no dia-a-dia, tendo em conta que o curso decorreu nas instalações da EF, e isso permitiu uma monitorização mais atenta e constante, do que face a cursos realizados noutros loEP. Nestes casos, segundo a coordenadora do curso, são realizadas mensalmente reuniões pedagógicas. Os objectivos definidos para a sua realização visam compreender a evolução dos formandos em cada módulo; discutir aspectos ligados aos comportamentos dos formandos, suas melhorias, retrocessos; analisar a assiduidade e as implicações que a sua falta têm trazido em termos de aprendizagens. **(analisar as informações discutidas nesta reuniões com a coordenadora do curso)**

No âmbito da tipologia de intervenção 6.1, não está estipulado o desenvolvimento de conteúdos de formação enquadrados ao nível dos temas de vida, ao nível dos vários módulos que fizeram parte do plano formativo. Segundo indicações na EF, a organização do plano de curso em temas de vida está estipulada e definida para os cursos EFA. **(porquê? Qual é a legislação que define isso?)**

Na ANQ, o referencial de formação para o curso de empregado de mesa, está direccionado para os cursos EFA, que correspondem ao eixo 2.2 da tipologia de candidaturas a projectos financiados pelo FSE, uma vez que define os módulos numa perspectiva de dupla certificação, e em dois grandes grupos (formação de base e formação tecnológica). Não existe um referencial especificamente organizado para os cursos da tipologia 6.1, onde se insere o projecto formativo em causa.

A partir da legislação, são definidas três grandes áreas de desenvolvimento: pessoal, social e profissional “Não. Estes módulos da componente pessoal e social estão a decorrer todos em simultâneo, também para não ser tão cansativo, porque achamos que é interessante para eles, terem “caras” diferentes.”

A partir do referencial da ANQ:

- Existe uma componente de formação de base (constituída por 4 áreas de “competências-chave”: TIC, MV, LC e CE). Na EF, todas estas áreas foram desenvolvidas, com excepção da LC (*Razões para não ser incluída no plano??*) De acordo com os responsáveis da EF, esta área (LC) era trabalhada de forma transversal em todo o curso (*como???*). A directora da EF, refere que “*o objectivo é que LC seja algo trabalhado em todos os módulos, se bem que é uma parte que faz bastante falta...*”. *Porque foram estas áreas inseridas na dimensão de desenvolvimento pessoal e organizadas em 50 horas de formação para cada???? Quais os critérios para retirar, LC, colocar uma língua estrangeira – inglês – num módulo de 50 horas e enquadrar estas áreas na dimensão de desenvolvimento pessoal???*

Porque foram previstas 50 horas para cada uma das áreas de base, quando segundo o referencial da ANQ, tal corresponderá a metade do período previsto para a obtenção de um nível B1? É referido que adaptaram a formação às necessidades que os formandos têm (*como é que o fizeram?*), revelando existir uma concepção de que estes formandos têm muitas lacunas em termos de formação escolar, mas nunca se referem as fontes ou a origem desta concepção, levando a crer que será uma ideia baseada em senso comum, na percepção de que os utentes da EP têm estas características.

No referencial, a duração dos módulos poderá ser de 50 horas ou de 25 horas. Em particular, nas áreas de formação base (TIC...), será a quantidade de horas de formação que define o nível de certificação escolar obtido, por exemplo, na área de CE, 100 horas de formação, equivalem ao nível B1 (4º ano); sendo que, subjacente à organização do referencial da ANQ, mais horas de formação equivalem a um nível de formação mais elevado. Tal interpretação é possível na medida em que, para se evoluir de um nível B1, para B2 ou B3, há necessariamente um aumento gradual da carga horária total prevista, apesar das áreas de formação base se manterem as mesmas, com a excepção da introdução de uma língua estrangeira a partir do nível B2.

Relativamente à planificação dos módulos ao longo da semana “*São organizadas 3 horas por semana de cada um destes módulos. (AA, CE...)” porquê???*

- Em relação ao conteúdo previsto pela ANQ para cada um dos módulos das áreas de formação base, estão definidas as chamadas, “unidades de competência” para cada um dos níveis de formação. É frequentemente visível uma mera repetição das aprendizagens que são esperadas para os níveis de formação.

Por exemplo: na matemática para a vida, para o nível B1 é referido que o formando deve ser capaz de “Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.”, o mesmo é referido para os níveis B2 e B3.

Como e quais foram os critérios adoptados para elaborar estes conteúdos?? Estas áreas de formação base são ainda aplicáveis a todos os cursos de formação (EFAs de dupla certificação, cursos para a inclusão...). Qual a pertinência estas áreas????para o curso de empregado de mesa???

No referencial da ANQ, não há uma alusão a uma dimensão de desenvolvimento pessoal. No entanto, na EF, as áreas da formação base fazem parte desta dimensão, com excepção da LC que é substituída por Inglês, e a AA também faz parte da dimensão de desenvolvimento pessoal. Entretanto, para o curso da EF, que não confere certificação escolar, há uma carga horária total de 240 horas (nesta dimensão pessoal), que se traduz em 50 horas para cada área de formação base (e tal carga horária, segundo o referencial será equivalente a metade da carga horária para equivalência ao nível B1) e 40 horas de AA (o que está previsto no CNQ).

Quais os critérios para todas estas escolhas? Referem (na EF) que adaptaram o que estava no referencial, que funcionou como a base para construir a formação, mas adaptaram como e com base em quê?

No referencial, a Aprendizagem com Autonomia é uma área denominada de transversal, a qual foi integrada pela EF no domínio de desenvolvimento pessoal. ***(porquê???) O que se aborda nesta área???*** Esta área terá sido leccionada de forma distribuída ao longo do curso e, sempre que surgia algum imprevisto que impossibilitasse o desenvolvimento de outro módulo que estava previsto, poderia ser desenvolvido este módulo. Quanto ao conteúdo do mesmo, existe disponível em portal informático, um documento em que se encontram organizadas algumas propostas de actividades a desenvolver com os formandos neste domínio de AA (**infoEFA**). Esta área é desenvolvida por uma formadora interna, à excepção de todos

os outros módulos. **(razoes???)**. A Aprendizagem com autonomia “*é um módulo*” e “*Nos cursos EFA, AA é um módulo transversal, obrigatório, que é desenvolvido pelo mediador e que pretende com o grupo, em termos de relacionamento interpessoal, o aprender a aprender e, por isso, neste curso da 6.1. faz todo o sentido, porque eles têm primeiro de aprender a aprender, aprender a ter comportamentos adequados ao grupo, aprender a ter regras, que é uma das partes trabalhadas neste módulo AA, e aprender ao nível do relacionamento interpessoal que é o que se pretende com este módulo. Este módulo faz todo o sentido num grupo destes e, por isso, colocá-los já (vertente profissional) e por isso, o enfoque que procuramos ter logo, nesta fase inicial do grupo foi um enfoque na vertente pessoal. Porquê? Porque era como referia à pouco, primeiro trabalhar a dimensão pessoal e social, para depois eles terem algumas competências que lhes permitam realmente para desenvolverem a componente profissional, e já terem outra postura. Porque, se agora os formadores que estão a trabalhar a componente pessoal e social têm algum tipo de condescendência, tolerância para com os seus comportamentos, quando estiver a ser desenvolvida a componente profissional, os formadores desta área não vão ter a capacidade nem as competências para lidar com alguns tipos de comportamento. Nem sequer irão estar dispostos a isso se calhar. E por isso esse objectivo de trabalhar esta vertente, primeiro.*”

“No aprender com Autonomia, foi baseado no que é o aprender com autonomia, no referencial mesmo. A língua estrangeira (o inglês), também foi basicamente baseada no B1 dos cursos EFA, no que eles pretendem. As TIC também são as funções básicas de início em termos de novas tecnologias. CE também. Quer dizer, isto foi tudo baseado no referencial dos cursos EFA, mas de uma forma mais básica, mas de uma forma mais inicial. Cidadania e empregabilidade nos cursos EFA tem habitualmente 4 áreas: política e democracia, estados democráticos..., que não estão cá porque não faz sentido estar a falar-lhes nesses temas, é se calhar um bocadinho prematuro. “ ***(Mais uma vez, a concepção que têm dos formandos a influenciar a organização do curso. De onde recolheram estas informações e o que é que consideram básico, inicial???)***

- No referencial, não se faz qualquer alusão à dimensão de desenvolvimento social (que constitui um dos eixos obrigatórios para esta formação), pelo que, não estão programados/prescritos quaisquer módulos a serem desenvolvidos. Posto isto, ***Como se definiram e estipularam os módulos previstos para esta dimensão??????*** Estes módulos já foram apresentados no momento da candidatura, onde foram referidos como o plano previsto

pela EF e, que trata-se de uma referencial, que “*Não, não é um referencial da ANQ, mas em termos de EF, foi o que nós preparámos, para se adaptar a este grupo*”. O referencial que se encontra na fundamentação do projecto “*Embora esteja baseado em tudo o que já está disponível em termos de catálogo, foi adaptado ao grupo “(explorar isto, como é que fizeram esta adaptação, com base em quê??), ou seja, não ser tão exigente como seria um curso EFA, uma vez que eles ainda não têm essas competências, essa capacidade de acompanhamento”. (como é que avaliam isto????)*

De acordo com as informações recolhidas na entidade formadora, e a partir da análise do cronograma de acção, verifica-se que estão programadas 108 horas de formação para a componente social. *Como foi encontrado este número?? Como é que se escolheram os módulos que estão previstos?? Com que critérios??*

- Para as UFCD's (componente tecnológica), a ANQ define os objectivos pretendidos com cada uma individualmente e descreve os conteúdos sobre os quais devem versar os módulos. *Qual o grau de autonomia que pode existir para elaborar cada módulo, em relação a este referencial, a nível dos conteúdos definidos??? De que forma os formadores o interpretam e organizam o seu módulo??*

A escolha das UFCD's não terá sido norteadada pelo Levantamento das necessidades de formação, pois no que diz respeito aos questionários de diagnóstico de formação, “... *incidia em áreas, nomeadamente na de empregado de mesa, mas nunca em componentes muito concretas, ou seja, nunca nos conseguiria dar indicação se os formandos preferiam o modulo de serviço de bufetts ou o módulo de arte cisória*. Por isso, *a escolha destas áreas que tem na formação tecnológica [UFCD's do curso de empregado de mesa] nunca são, nunca estiveram patentes no DNF... ”. Implicações????*

Relativamente à organização da componente tecnológica, apesar de ter sido definido que primeiro seriam abordados os módulos relativos à dimensão de desenvolvimento pessoal e social, uma vez que definiram “...*primeiro a aposta na dimensão pessoal e social, para que eles já tenham algumas bases que lhes permitam encarar a formação profissional. “ (onde se baseiam para o que é “fazer realmente o que é suposto um empregado de mesa fazer????”),* introduziram no início da formação módulos da componente tecnológica: “*Nós já iniciamos,*

*em termos de dimensão profissional, já começamos com um ou outro módulo*²²*(UFCD's) que poderá estar ... que é mais inicial. (em que é que se basearam para referirem que há módulos mais iniciais???) Não começamos com a formação profissional propriamente na área de empregado de mesa. Porquê? Porque primeiro queremos que eles desenvolvam algumas competências pessoais e sociais e depois na área profissional, no âmbito de cuidados básicos de saúde, de higiene, que são questões muito importantes num empregado de mesa. A partir destas bases, aí eles já poderão começar a preparar refeições, fazer realmente o que é suposto um empregado de mesa fazer, serviço de bufets, etc.”*

A EF realizou 308 horas para a componente de formação tecnológica. ***Mais uma vez, como foi distribuído este volume de formação??*** (Este terá sido o volume de horas que restou, após terem sido organizadas as outras dimensões, sobre as quais também não disponho de informações acerca dos critérios para a sua organização.) ***Aprofundar os critérios para a escolhida dos módulos desta dimensão tecnológica???? Critérios??***

Uma vez tendo sido realizada a selecção de alguns módulos, há um (Serviços de sobremesas e respectivas bebidas) que, apesar de estar previsto pelo referencial a duração de 50 horas, na EF teve a duração de 43 horas. ***Razões??*** Relativamente a este aspecto, se foi alterada a carga horária de um dos módulos, então ***porque a coordenadora do curso refere nada poder fazer quanto à duração do inglês de 25h, que foi salientado constituir um período extremamente reduzido (quer para formadora, quer para formandos) para o desenvolvimento de aprendizagens??***

No âmbito da organização da componente tecnológica, “*Em termos do formador, é mesmo uma pessoa que tem competências profissionais e experiência profissional nesta área, que é habilitado nesta área.*” Para leccionar esta componente estiveram envolvidos 5 formadores ***(porquê a opção por todos estes formadores???)*** Relativamente ao formador das UFCD's do módulo de serviço de aperitivos, de sobremesas e de cafetarias, indicou que, optou por seguir esta ordem de realização dos módulos tendo em conta que é esta a ordem em que habitualmente se servem os clientes em hotelaria, “primeiro os aperitivos e depois sobremesas e o serviço de cafetarias por ser mais transversal.” Quando questionado acerca do modo como

²² Dada a entrevista ter sido realizada a 3 de Dezembro de 2008, tinham sido já leccionadas algumas horas das seguintes UFCD's (área tecnológica): cuidados básicos de saúde e princípios de nutrição.

se coordenou com os outros formadores da componente tecnológica (identifica que existiram mais dois, uma formadora que leccionou um módulo, o de serviço de pratos principais e bebidas de acompanhamento; e outro, que leccionou os módulos de serviço de *Buffets* e *Volantes*, indicou que não houve nenhuma coordenação em particular, sendo que quando iniciou a leccionar os seus módulos, estes tiveram de ser distribuídos de outra forma do que o que estava previsto no cronograma porque teve de concluir até finais de Fevereiro a formação que estava a dar na escola de hotelaria, e que quando começou a leccionar os seus módulos, já decorriam os módulos de serviço de pratos principais e bebidas de acompanhamento e de serviço de *buffets*.

De acordo com a directora da EF, “ *Em termos de localização, alguns módulos poderão ser desenvolvidos aqui [na EF], uma vez que a pessoa em questão presta serviços nesta área e por isso algumas coisas poderá trazer para fazer a formação aqui. Outras não poderão ser realizadas aqui, e então serão feitas num local que está agora a ser seleccionado para desenvolverem alguma prática simulada.*” No âmbito do módulo de serviço de buffets, os formandos aprenderam a fazer frutas laminadas para apresentação numa mesa de buffet, o que terá sido realizado na EF, implicando por isso levar utensílios de cozinha para a sala de formação, assim como os ingredientes necessários e reorganizar o espaço da sala. Este formador indicou (através do preenchimento do relatório final do formador) que foi possível verificar que os formandos revelaram que mais do que o tema exposto, foi importante colocar cada elemento, em grupo, a falar acerca das experiências vividas, relacionando o tema com a realidade que cada um teve contacto. Desde o dia 31 de Março até ao final da formação (17 de Abril), o formador dos módulos de serviço de aperitivos, de sobremesas e de cafetarias, intercala o trabalho em sala com a experiência prática num restaurante, onde os formandos aprenderam a executar, confeccionar aperitivos (canapés), bebidas (nomeadamente caipirinha, martini e sangria) e a preparar mesas. De acordo com este formador, este será o primeiro momento de aprendizagem de qualquer pessoa que queira enveredar pela área de restauração e hotelaria. Procurou que com estes 12 dias de formação intercalada entre a sala e o restaurante, fosse possível integrar as aprendizagens que foi desenvolvendo ao longo dos três módulos que realizou. Segundo este formador, é absolutamente central a realização de prática ao nível do exercício de funções de empregado de mesa. Considerando que o período dedicado à componente prática, nos módulos tecnológicos é manifestamente insuficiente. Seria importante, pelo menos 1/3 do período total desta formação ser dedicada ao exercício prático de funções, em contexto real de trabalho, e não em simulações. Critica a realização de simulações de forma exclusiva, sem a realização de prática em situação real de trabalho. Para

este formador, os planos e conteúdos propostos pela ANQ, antes deste quadro comunitário de apoio, ainda eram solicitados aos profissionais de determinada área a indicação dos aspectos críticos a aprender e a incluir nos planos formativo, indica que agora, está tudo tão definido, e não sabe como tal é feito, nem quem faz, nem porque faz. Indicou-me que procurou adaptar os conteúdos que estão previstos no referencial, ao material que já tem da escola de hotelaria. Assim, na última aula, apresentou vídeos com situações em que estão empregados de mesa a servir e a preparar mesas de acordo com os vários tipos de serviços (à inglesa, à continental). Destaca-se que à medida que vai explicando uma determinada actividade, menciona como deve ser feita, os cuidados a ter e porquê tudo isso.

Estão disponíveis no referencial, várias UFCD's que correspondem à formação de âmbito tecnológico, e são específicas para o curso de empregado de mesa. De acordo com o referencial, a estas UFCD's podem ser acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho e tal assume carácter obrigatório caso o formando não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim. *Tendo em conta esta última informação que consta do referencial, assume-se que este deverá ser o caso dos formandos da EF (uma vez que os formandos não estão inseridos em termos profissionais em áreas de actividade correspondente à saída profissional, aliás, não estão sequer inseridas no mercado de trabalho.)*

No entanto, foram previstas 132 horas para a componente de PCT. *(porquê este número de horas?? Como foram definidas estas horas para o estágio?? Existe alguma possibilidade/ autonomia para diferenciar o número de horas????).*

Está previsto um estágio, existindo mesmo um regulamento (*o regulamento que tenho é de 2006 e não se refere a este curso, ver especificidades*), que já faz parte do total de horas previstas para a formação (798 horas). **Quando entrevistei a directora da EF, estava prevista que na realização do estágio** *“Estarão todos em grupo, o objectivo é trabalhar o grupo, para não suscitarem questões de individualismo e de comparação. Daí se prever que exista um espaço onde todos poderão praticar em grupo o que sabem fazer.”*

Ter acesso à “planificação quando foi apresentada na altura das candidaturas” *“(continuo a não ter esta planificação)*

Tendo em conta que este curso, assume maioritariamente formação em sala e algumas horas são destinadas à PCT, foi planeado *“...primeiro terem a formação em sala, toda (i.é., a totalidade das horas previstas) para realmente terem as competências (referem-se a*

que competências??? Como avaliam as mesmas???) e depois fazerem a formação prática. O
objectivo é que a formação prática também sirva como um passaporte para a empregabilidade, ou seja, que os formandos tenham oportunidade de mostrar aquilo que sabem, as suas capacidades, as suas competências. E poderem eventualmente serem convidados a permanecerem na entidade e a trabalhar. E por isso ser no final do estágio porque se fosse a meio quebrava-se ali o elo de ligação. O objectivo, aquilo que nós tentamos também trabalhar neles (a partir de um determinado momento, não agora numa fase inicial, mas mais à frente, a partir de meados do curso) é tentar convencê-los disso, que eles têm mesmo de ir para a formação PCT, para que eles vejam aquilo como uma possibilidade e darem o melhor deles para que possam receber convites para trabalhar realmente nas entidades. Isto já tem acontecido em outros cursos que temos desenvolvido, em que muitas vezes são os próprios formandos que não querem ficar a trabalhar nas entidades, porque os horários não são compatíveis (há áreas em que se trabalha à noite) mas temos tido esse feedback, que de facto muitas entidades empregadoras aproveitam a formação PCT para conhecerem os estagiários, aquilo que ele é capaz e se corresponder à expectativas eles poderão permanecer nas entidades.”

Anexo 5. Questionário de Diagnóstico de Necessidades Formativas

DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Inquérito por Questionário

N.º de Questionário _____

A EF está a desenvolver um estudo de investigação ao nível do Diagnóstico de Necessidades de Formação, com o objectivo de recolher informações fidedignas, que permitam definir linhas estratégicas de orientação das actividades formativas, a desenvolver no âmbito do QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007-2013).

Neste contexto, serão inquiridos os indivíduos de forma a recolher dados que, após tratamento e análise, irão servir de referencial à elaboração de um Plano de Formação, visando responder de forma precisa e eficaz às **novas orientações estratégicas de aumento de qualificação dos Portugueses**.

Solicitamos, assim, o preenchimento do presente questionário, que será tratado de forma rigorosamente confidencial.

A. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1- Nome: _____

2- Morada _____

2.1-Localidade: _____ 2.2-Código-Postal: _____ - _____

3- E-mail _____ Telefone _____

4- Estado Civil:

5. Faixa Etária:

☐ a)Solteiro(a)

☐ a) 16 a 24

☐ b)Casado(a)

☐ b) 25 a 34

☐ c)Divorciado(a)

☐ c) 35 a 44

☐ d)Viúvo(a)

☐ d) 45 a 54

☐ e) 55 a 64

6- Sexo:

☐ f) > 65

☐ a) Feminino

☐ b) Masculino

7- Tem filhos?

☐ a)Sim Quantos? _____ Idade(s): _____ Escolaridade: _____

☐ b)Não

8- Habilitações Literárias/ Escolaridade:

☐ a) Inferior à 4.ª Classe

☐ e) Ensino Secundário

☐ b) 1º Ciclo

☐ f) Bacharelato

<input type="checkbox"/> c) 2º Ciclo <hr style="width: 100%;"/> <input type="checkbox"/> d) 3º Ciclo <hr style="width: 100%;"/>	<input type="checkbox"/> g) Licenciatura: <input type="checkbox"/> h) Mestrado <input type="checkbox"/> i) Outro
---	--

B- CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

10- Situação Profissional:

- ☐ a) Estudante
☐ b) À procura de 1º emprego
☐ c) Desempregado: menos de 1 ano
☐ d) Desempregado: mais de 1 ano
- Caso tenha respondido à alínea c) ou d), está a receber algum tipo de subsídio?
- ☐ a) Sim ☐ b) Não; Qual _____
- ☐ e) Empregado: contrato sem termo
☐ f) Empregado: contrato a termo certo
☐ g) Empregado: estágio
☐ h) Empregado: profissional liberal / empresário

C. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11 - Nos últimos dois anos, frequentou algum (s) curso (s) de formação profissional?

- ☐ a) Sim ☐ b) Não

11.1 - Se respondeu "SIM" indique qual a duração do curso.

- ☐ a) Inferior a 30 Horas
☐ b) Entre 30 e 120 Horas
☐ c) Entre 120 e 400 Horas
☐ d) Entre 400 e 800 Horas
☐ e) + de 800 Horas

11.2 - Dos cursos que frequentou quantos foram:

- a) Co – Financiados _____ b) Privados _____ c) não sabe _____

12 - Na sua opinião, pensa que pode melhorar competências/ saberes através da Formação Profissional?

- ☐ a) Sim, Totalmente
☐ b) Parcialmente
☐ c) Não

13 - Sabe o que são Centros Novas Oportunidades?

- ☐ a) Sim ☐ b) Não

14 - O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é um processo através do qual são reconhecidas as aprendizagens que os adultos desenvolvem ao longo da vida, permitindo obter um certificado escolar, sem ter de voltar à escola.

Exemplo:

O Sr. João tem 40 anos de idade e frequentou a escola apenas até terminar a 4ª Classe. Começou logo a trabalhar como operário têxtil numa fábrica da zona. Agora e com base nos conhecimentos e competências que adquiriu ao longo do seu percurso pessoal, social e profissional foi-lhe possível obter uma certificação equivalente ao 9º ano de escolaridade.

Gostaria de ver reconhecidas as suas competências?

- ☐ a) Sim ☐ b) Não

**15 - Estaria interessado em frequentar um curso que possibilitasse a dupla certificação para assim aumentar as suas qualificações escolares e profissionais?
(EX.: Curso com Certificação Profissional na área de Electricista e com equivalência ao 9º ano de escolaridade)**

- ☐ a) Sim ☐ b) Não

D. NECESSIDADES FORMATIVAS

16 - Das seguintes propostas de cursos, assinale as que considera de maior interesse para aumentar o desempenho dos colaboradores da empresa:

Área: Tecnologias de Informação	
Sistema Operativo Windows	
Iniciação ao Microsoft WORD	
Iniciação ao Microsoft EXCEL	
Iniciação ao Microsoft ACCESS	
Microsoft Word Avançado	
Microsoft Excel Avançado	
Microsoft Access Avançado	
Microsoft Project	
Microsoft PowerPoint	
Internet e Comunicações	
Segurança e Privacidade na Internet	
Construções de Páginas na NET	
Análise de dados recorrendo ao SPSS	
Desenho Assistido por Computador	

Área: Gestão de Recursos Humanos	
Avaliação de Desempenho	
Como desenvolver competências	
Inteligência emocional	
Gestão de Conflitos	
Gestão de Equipas de Trabalho	
Gestão de Stress	
Gestão da mudança nas Organiz.	
Gestão da Liderança	
Condução de reuniões	
Gestão Administrativa de R. H.	
Gestão estratégica de R. H.	
Gestão da Formação	
Técnicas de Apresentação	
Organização e Planeamento	

Análise de vendas e produção com Access	
3D Studio Viz	
Autocad 3D	
Autocad 3D Avançado	
SQL Server – Instalação, Configuração e Administração	
LINUX: MySQL – Instalação e Manutenção	
WEB Design (Flash, Dreamweaver, photoshop e Corel Draw)	

Controlo de emoções/ Ansiedade	
Relações Interpessoais	
Legislação e Negociação Laboral	
Recrutamento e Seleção	
A Formação Profissional e o Novo Código do Trabalho	
Liderar e Motivar equipas de sucesso	
Gerir o tempo e Organizar o Trabalho	

Área: Qualidade	
Gestão da Qualidade	
Auditorias a Sistemas Integrados QAS	
6 Sigma e a Redução de Defeitos	
Audidores da Qualidade	
Auditorias Internas da Qualidade	
Abordagem por processos, sua gestão e melhoria	
Custos da Qualidade	
SPC - Controlo Estatístico do Processo	
Metrologia	
HACCP e Segurança Alimentar	
Auditorias HACCP	
ISO 9001:Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade	
Gestão da Qualidade Total: os 5 S's	
Certificação na Restauração	

Área: Higiene e Segurança	
Análise de Riscos	
Sinistralidade / Acidentes de Trabalho	
Implementação de um Sistema de Gestão de S. e S. no T.	
Organização dos Serviços de Hig. e Seg.	
Licenciamento Industrial/Licenciamento	
Auditorias a um Sistema Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho	
Ruído (Interno e Externo)	
Ergonomia	
Organização da Emergência	
Sensibilização para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho	
Segurança, Operação e Manutenção de Empilhadores	
Legislação de Segurança, Saúde no Trabalho para o Sector da Construção Civil	

Área: Línguas	
Linguagem e Comunicação	
Inglês Comercial (Nível I)	
Inglês Comercial (Nível II)	
Espanhol Comercial (Nível I)	
Espanhol Comercial (Nível II)	
Francês Comercial (Nível I)	
Francês Comercial (Nível II)	
Português para Estrangeiros	

Área: Formação Pedagógica de Formadores	
Técnicas de Expressividade e de Apresentação	
Desenho e Gestão do Plano de Formação	
Avaliação da Formação	
Formação Pedagógica Inicial de Formadores	
Formação Pedagógica Contínua de Formadores	

Área: Gestão e Finanças	
Auditoria Contabilística e Financeira	
Contabilidade para não Contabilistas	
Instrumentos Fundamentais de Cálculo Financeiro	
Futuros, Opções e Outros Instrumentos Financeiros	
Curso avançado de Comércio Internacional	
Sensib. para a Responsabilidade Social	
Balanced Scorecard - Ferramenta de Implementação Estratégica	
Como elaborar um Relatório de Sustentabilidade	
Competitividade e Estratégia da Empresa	
Gestão de Condomínios	
Elaboração de um Orçamento Familiar	
Gestão de Processos	
Contabilidade Analítica	
Criação de Empresas	
Contabilidade Geral	
Planeamento e Controlo Orçamental	
Empreendedorismo	

Área: Comercial e Marketing	
Avaliar o Nível de Satisfação dos Clientes	
Como Internacionalizar a sua Empresa	
Negociar com Clientes Estrangeiros: especificidades culturais	
Atendimento ao Público e Imagem da Organização	
Criação, Gestão e Comunicação da Marca	
Merchandising e Promoção de Produtos	
Criação, Gestão e Comunicação da Marca	
Gestão Comercial	
Elaboração de um Plano de Marketing	
Como elaborar, implementar e controlar um Plano de Marketing	
Organização de Eventos	
Marketing Relacional	
Telemarketing	
Gestão de Eventos	
Como angariar Patrocinios	
Programa sucesso em Vendas	
Marketing e Negociação Internacional	
Marketing e Planeamento	

Consolidação de Contas	
Finanças para Comerciais	
Gestão do Imobilizado	
Gestão de Projectos	
Cobrança e Controlo de Crédito	
Actualização IRS/IRC	
Planeamento e Organização de Feiras e exposições	
Actualização IVA	
Elaborar um Plano de Negócios	
Gestão e Organização de Eventos	
Gestão Financeira p/não Financeiros	
Gestão do Aprovisionamento	
Gestão de Vendas	
Etiqueta nos Negócios e Protocolo Emp.	
Custos da Qualidade	
Secretariado e Assessoria de Administração	

Relações Públicas Empresariais	
Técnicas de Gestão Turística	
Técnicas de Venda	
Negociar com os clientes	
Gestão de Cobranças	
Elaborar um Estudo de Mercado	
Actividade Comercial com Produtos e Serviços Técnicos	
Área: Ambiente	
Legislação Ambiental	
Audítores do Ambiente	
Avaliação de Impacto Ambiental	
Gestão Valorização de Resíduos	
Águas e Águas Residuais	
Implementação de um Sistema de Gestão A.	
Gestão de Solventes	
Gestão da Energia	
Emissões Gasosas	

Área: Direito	
Como elaborar processos Disciplinares e gerir a cessação dos Contratos de Trabalho	
Regime Jurídico da Formação Profissional Contínua dos Trabalhadores	
Regime Jurídico das Férias, Feriados e Faltas	
Regime Jurídico da Protecção da Maternidade e da Paternidade	

Área: Relações Públicas e Secretariado	
Protocolo e Etiqueta Empresarial	
Relações Públicas e Acessoria de Imprensa	
Atendimento Telefónico	
Atendimento Personalizado de Clientes	
Preparação e Condução de Reuniões de Trabalho	
Métodos e Técnicas de Organização de Arquivo	
Gestão da Imagem Pessoal e Protocolo	
Práticas Administrativas	
Curso Integrado em Secretariado	

Área: Profissões Certificadas	
Electricista de Instalações Nível II	
Serralheiro(a) Mecânico	
Técnico(a) de Segurança e Higiene do Trabalho	
Técnico(a) Superior de Segurança e Higiene do Trabalho	
Condutor(a) Manobrador(a) de Equipamentos de Elevação	
Desenhador(a) Projectista de Construções Mecânicas	
Técnico(a) Instalador(a) de Sistemas Solares Térmicos	
Desenhador de Construções Mecânicas	
Técnico(a) de Obra (Condutor(a) de Obra)	
Técnico(a) de Topografia	
Condutor(a) Manobrador(a) de Equipamentos de Movimentação de Terras	
Prog. de Máquinas-Ferramentas de C.N.C.	
Técnico(a) de Medições e Orçamentos	
Técnico(a) de Vendas	
Técnico(a) Comercial	
Empregado(a) Comercial	
Técnico de Contabilidade	
Técnico(a) de Armazém	
Operador(a) / Empregado(a) de Armazém	
Operador(a) de Máquinas Agrícolas	
Operador(a) Agrícola em Fruticultura	
Operador(a) Agrícola em Viticultura	
Operador(a) Agrícola em Horticultura Ornamental e Comestível	
Operador(a) Agrícola em Culturas Arvenses	
Instalador de redes de Gás	
Técnico(a) de Electrónica Industrial	
Técnico(a) de Electrónica de Telecomunicações	
Técnico(a) de Electrónica de Computadores	

Área: CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS	
Cursos Nível 2	
Fotografia	
Práticas Técnico-Comerciais	
Arte Floral	
Logística e Armazenagem	
Cuidados e Estética do Rosto e Corpo	
Práticas Administrativas	
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos	
Instalação e Reparação de Áudio, Rádio, TV e Vídeo	
Desenho de Construções Mecânicas	
Electricidade de Instalações	
Instalação e Reparação de Computadores	
Desenho Assistido por Computador / Construção Civil	
Produção Agrícola / Horticultura	
Acção Educativa	
Manutenção Hoteleira	
Apoio Familiar e à Comunidade	
Geriatría	
Cursos Nível 3	
Técnicas de Informação, Documentação e Comunicação	
Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos	
Técnicas de Logística	
Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia	
Técnicas de Organização de Eventos	
Técnicas e Operações Bancárias	
Técnicas Administrativas	
Contabilidade e Gestão	
Técnicas de Secretariado	

Técnico(a) de Obra / Condutor(a) de Obra	
Ajudante de Saúde	
Auxiliar de Acção Médica	
Técnico de Secretariado	
Projectista de Redes de Gás	
Técnicos de Gás	
Socorrismo	
Técnico de Frio e Climatização	
Mecânico de aparelhos de Gás	
Técnico(a) de Desenho da Construção Civil	
Área: CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	
Práticas Técnico-Comerciais	
Logística e Armazenagem	
Práticas Administrativas	
Manutenção Hoteleira	
Desenho de Construções Mecânicas	
Fotografia	
Cantaria	
Arte Floral	
Electricidade de Instalações	
Electromecânica de Electrodomésticos	
Desenho Assistido por Computador / Construção Civil	
Produção de Bovinos, Ovinos e Caprinos	
Produção Agrícola / Fruticultura	
Apoio Familiar e à Comunidade	
Geriatrics	
Acção Educativa	
Produção de Suínos, Aves e Coelhoos	
Operação de Sistemas Ambientais	
Produção Agrícola / Culturas Arvenses	
Produção Agrícola / Horticultura	
Serviço de Andares em Hotelaria	
Instalação e Reparação de Computadores	
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos	
Instalação e Reparação de Áudio, Rádio, TV e Vídeo	
Mecanização Agrícola	
Cuidados e Estética do Rosto e Corpo	

Técnicas de Apoio à Gestão	
Técnicas da Qualidade Industrial	
Desenvolvimento de Aplicações Informáticas	
Instalação e Gestão de Redes Informáticas	
Electrónica de Equipamentos	
Electrónica de Telecomunicações	
Electrónica de Áudio, Rádio, TV e Vídeo	
Electrónica de Computadores	
Medições e Orçamentos	
Desenho e Projecto em Construção Civil	
Técnicas de Segurança e Higiene do Trabalho	
Desenho Gráfico	
Técnicas de Acção Educativa	
Técnicas de Venda	
Técnicas Comerciais	
Marketing	
Vitrinismo	
Recepção em Hotelaria	
Técnicas de Animação Turística	

Nota: A actualizar com a publicação do Catálogo Nacional de Qualificações

17 - Outras áreas de formação de interesse?

18 - Horários preferenciais para a formação?

- ☐ Laboral
- ☐ Pós-Laboral
- ☐ Fim-de-semana

19 - Frequência Semanal?

- ☐ 2 dias
- ☐ 3 dias

☐ 4 dias

Outra? Qual? _____

20 - Comentários e Sugestões

Data: ____ / ____ / ____

Muito Obrigada pela sua colaboração!

TRATAMENTO ESTATÍSTICO DO INQUÉRITO		RESERVADO AOS SERVIÇOS
<input type="checkbox"/> S.P.S.S.	<input type="checkbox"/> Análise Opção Múltipla	Análise nº _____
		R & S nº _____
<u>Observações</u>		DATA
O TÉCNICO: _____		____ / ____ / ____

Anexo 6. Objectivos apresentados na candidatura ao CEM

- Desenvolver metodologias e práticas modelares de envolvimento, participação e de capacitação com os indivíduos e os grupos em situação e ou risco de exclusão com vista a sua integração social e profissional;
- Desenvolver atitudes e capacidades de aprendizagem que possibilitem ao formandos a (re)integração sócio profissional e/ou a integração em percursos de dupla certificação;
- Desenvolver a dimensão pessoal através da aquisição de competências transversais, nomeadamente: Aprender com autonomia; Língua Estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; matemática para a Vida;
- Desenvolver a dimensão social através do desenvolvimento de capacidades relacionais, nomeadamente através dos seguintes módulos: Promoção da auto-estima; Desenvolvimento de Competências sociais e Profissionais; Técnicas de Procura de Emprego; Igualdade de Oportunidades e Tratamento no acesso ao trabalho, Emprego e Formação profissional; Relações Interpessoais; Gestão da Nossa Vida; Informação e (re) Orientação Profissional e Conceber vida familiar vs Vida Profissional;
- Desenvolver a dimensão profissional através da aquisição de competências técnicas numa das seguintes áreas profissionais: Empregado(a) de Mesa; Empregado(a) de Andares

(Fonte: Memória Descritiva da candidatura à tipologia 6.1.)

1. Identificação

Nome					
Nascimento	____/____/____				
Naturalidade					
Morada					
Telefone/Telemóvel					
Estado Civil	Solteiro <input type="checkbox"/>	Casado <input type="checkbox"/>	Viúvo <input type="checkbox"/>	Divorciado <input type="checkbox"/>	União de Facto <input type="checkbox"/>
Habilitações Literárias	____ Ano de Escolaridade				

2. Agregado Familiar

Nº de Filhos	
Nº de Irmãos	

3. Saúde

Dificuldades	Visuais <input type="checkbox"/>	Auditivas <input type="checkbox"/>	Linguagem <input type="checkbox"/>	Motoras <input type="checkbox"/>
Doenças	Diabetes <input type="checkbox"/>	Alergias <input type="checkbox"/>	Outras: _____	

4. Percurso Escolar

Ano de Escolaridade	Ano de Conclusão	Escola	Localidade

5. Outras Formações

a) Frequentou cursos ou acções de formação?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------

b) Se respondeu sim em a), preencha o quadro que se segue, com informação referente aos cursos/acções de formação frequentados.

Curso/Acção de Formação	Onde?	Benefícios na sua vida pessoal, profissional e/ou social

6. Percurso Profissional

	1º Emprego	_____	_____	_____
Área de actividade (agricultura, indústria, comércio ou serviços)				
Local				
Início da actividade				
Cargo/função				
Tipo de contrato				
Motivo de satisfação				
Motivo de insatisfação				
Razões de cessação de actividade				

Outras referências: (Actual horário de trabalho, ...)

7. Vida Pessoal e Social

Identifique os seus pontos, mais fortes e pontos mais fracos.

Participa, com regularidade, em actividades lúdicas/culturais?

Associação desportiva <input type="checkbox"/>	Associação Humanitária <input type="checkbox"/>	Associação cultural <input type="checkbox"/>
Grupo recreativo <input type="checkbox"/>	Associação religiosa <input type="checkbox"/>	Associação profissional <input type="checkbox"/>
Outras: _____ —	_____	_____

Como ocupa alguns dos seus tempos livres?

Ver televisão <input type="checkbox"/>	Ler <input type="checkbox"/>	Escrever <input type="checkbox"/>
Visitar exposições <input type="checkbox"/>	Ir ao cinema <input type="checkbox"/>	Ver vídeos <input type="checkbox"/>
Praticar desporto <input type="checkbox"/>	Usar serviços da Internet <input type="checkbox"/>	Jogar PC <input type="checkbox"/>
Coleccionismo <input type="checkbox"/>	Sair com os amigos <input type="checkbox"/>	Outras: _____

8. Competências Desenvolvidas

a) Procura e consulta informação de diferentes maneiras no seu dia-a-dia?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------

Se respondeu SIM, em a), ordene os meios informativos que se seguem, tendo em conta a sua maior ou menor utilização dos mesmos. (1, 2, 3...)

Jornais <input type="checkbox"/>	Televisão <input type="checkbox"/>	Rádio <input type="checkbox"/>
Junto de Instituições e Serviços <input type="checkbox"/>	Internet <input type="checkbox"/>	Cartazes <input type="checkbox"/>

Possui conhecimentos em alguma língua estrangeira?

Inglês <input type="checkbox"/>	Francês <input type="checkbox"/>	Espanhol <input type="checkbox"/>	Outras: _____
---------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	---------------

Qual o nível do seu conhecimento nessas línguas, actualmente? (Escrever nulo, básico, médio ou bom)

	Inglês	Francês	Espanhol	Outras
Oral				
Escrita				

Em que circunstâncias decorreram os contactos com as línguas estrangeiras?

Escola <input type="checkbox"/>	Cursos <input type="checkbox"/>	Viagens <input type="checkbox"/>	Emigração <input type="checkbox"/>	Amigos <input type="checkbox"/>	Outras: _____
---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	---------------

No quotidiano, utiliza (ou sabe utilizar) os seus conhecimentos de Matemática para:

Gestão de contas da casa <input type="checkbox"/>	Medir e pesar objectos <input type="checkbox"/>	Calcular consumos e distâncias <input type="checkbox"/>
Calcular percentagens (%) <input type="checkbox"/>	Calcular quantidades (culinária, obra, ...) <input type="checkbox"/>	Calcular médias (luz, gasolina...) <input type="checkbox"/>
Fazer orçamentos <input type="checkbox"/>	Calcular áreas, perímetros ou volumes <input type="checkbox"/>	Calcular ângulos <input type="checkbox"/>
Resolver problemas rotineiros usando equações e inequações <input type="checkbox"/>	Outras: _____	

Possui computador em casa?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------

Tem ligação à Internet?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------

Utiliza, com regularidade, um computador?

Nunca utilizei <input type="checkbox"/>	Raramente utilizo <input type="checkbox"/>	Utilizo regularmente <input type="checkbox"/>	Utilizo todos os dias <input type="checkbox"/>
---	--	---	--

Se utiliza o computador e dispositivos informáticos, normalmente, tem como objectivos:

Criar documentos (cartas, convites, ...) <input type="checkbox"/>	Criar panfletos ou cartazes <input type="checkbox"/>	Imprimir um documento <input type="checkbox"/>
Efectuar cálculos com fórmulas e funções <input type="checkbox"/>	Construir gráficos <input type="checkbox"/>	Criar apresentação electrónica <input type="checkbox"/>
Actualizar uma base de dados <input type="checkbox"/>	Criar páginas Web <input type="checkbox"/>	Ouvir música <input type="checkbox"/>

Navegar na Internet <input type="checkbox"/>	Trocar e-mail <input type="checkbox"/>	Enviar um fax <input type="checkbox"/>
Fazer Download de ficheiros <input type="checkbox"/>	Jogar <input type="checkbox"/>	Copiar fotos da máquina digital <input type="checkbox"/>
Digitalizar uma imagem <input type="checkbox"/>	Gravar CD/DVD <input type="checkbox"/>	Outras: _____

9. Curso objectivos

Ter um diploma <input type="checkbox"/>	Prosseguir estudos <input type="checkbox"/>
Poder ter um emprego melhor <input type="checkbox"/>	Incentivar os filhos para a aprendizagem <input type="checkbox"/>
Poder ajudar os filhos nos trabalhos de casa <input type="checkbox"/>	Valorização pessoal <input type="checkbox"/>
Poder conviver com outras pessoas <input type="checkbox"/>	Outras: _____

Qual o nível de motivação, no presente, para o curso?

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
(menor				(maior)

11. Outras referências

, _____, de _____ de 2008

O/A formando (a)

Cronograma Mensal

Empregado de Mesa

	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

Das 9:30h às 12:30h

Módulo:	3340	MV	3340	TIC	3340				3340/33	3339	3339	TIC	MV			MV/TIC	AA	AA/33	TIC	3356			3339/33	3356	3341	TIC	3341			3341	3341
Formador:	AP	MS	AP	NF	AP				AP/VC	DF	DF	NF	MS			MS/NF	CF	CF/VC	NF	VC			DF	VC	DF	NF	DF			DF	DF

Das 14:00h às 17:00h

Módulo:		LE	3340	3339	3339	3355			LE	3339	3339	3339	3356			LE	3339	3339	3356	3356			LE/334	3341	3341	3356	3356			3341	3341
Formador:		MT	AP	DF	DF	VC			MT	DF	DF	DF	VC			MT	DF	DF	VC	VC			MT/DF	DF	DF	VC	VC			DF	DF

Abrev	- Designação	Total	Acum	Dadas	A+D	Falta
AA	- Aprender com Autonomia	40	35	5	40	0

Formação Base:

Abrev	- Designação	Total	Acum	Dadas	A+D	Falta
CE	- Cidadania e Empregabilidade	50	50	0	50	0
LE	- Língua Estrangeira - Inglês	50	39	11	50	0
MV	- Matemática para a Vida	50	42	8	50	0
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação	50	35	13	48	2

Unidades de Formação de Curta Duração:

Abrev	- Designação	Total	Acum	Dadas	A+D	Falta
3308	Cuidados básicos de saúde	25	25	0	25	0
3328	Princípios da nutrição	25	25	0	25	0
3333	Preparação e serviço de aperitivos sólidos, refeições ligeiras e produtos de cafetaria	50	0	0	0	50
3335	Língua inglesa - serviço de cafetaria, balcão e mesa na restauração	25	25	0	25	0
3339	Serviço de aperitivos, entradas e bebidas diversas	50	21	29	50	0
3340	Serviço de prestar principal e bebidas de acompanhamento	50	36	14	50	0
3341	Serviço de sobremesas e respectivas bebidas	43	0	26	26	17
3355	Serviço de buffets	25	21	4	25	0
3356	Serviços volantes	25	0	22	22	3
Formação Social		108				
1	Promoção da auto-estima	18	18	0	18	0
2	Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	18	18	0	18	0
3	Técnicas de procura de emprego	18	18	0	18	0
4	Identificação de oportunidades e tratamento no acesso ao trabalho, emprego e formação	6	6	0	6	0
5	Relações Interpessoais	18	18	0	18	0
6	Gestão da nossa vida	12	12	0	12	0
7	Informação e (re) orientação profissional	12	12	0	12	0
8	Conceber vida familiar vs vida profissional	6	6	0	6	0

Formadores:

Abrev	Legenda:		
CF	Início		Feriado
CC			
MT	Ponte		Férias
MS			
NF	Fim		
SM			
JM			
VC			
MF			
DF			
AP			

Anexo 9. Perfil profissional do empregado de mesa

PERFIL PROFISSIONAL

ÁREA DE ACTIVIDADE	- HOTELARIA, RESTAURAÇÃO E TURISMO
OBJECTIVO GLOBAL	- Executar o serviço de mesa em estabelecimentos de restauração e bebidas, integrados ou não em unidades hoteleiras.
SAÍDA(S) PROFISSIONAL(IS)	- Empregado/a de Mesa

ACTIVIDADES

1. Efectuar o arranjo da sala de refeições, de acordo com as características do serviço a executar, preparando as mesas e dispondo adequadamente os *couverts*.
2. Obter as informações relativas à ementa, à carta de restaurante, à carta de vinhos e à organização do trabalho/distribuição de tarefas.
3. Atender os clientes na sala de refeições, assegurando a ligação com a cozinha e a cave-dia:
 - 3.1. Acolher os clientes, encaminhando-os para os respectivos lugares, apresentando a carta, registando os "pedidos" e fornecendo informações e sugestões;
 - 3.2. Articular com a cozinha e com a cave-dia, comunicando os "pedidos", recebendo e transportando os alimentos e as bebidas a servir;
 - 3.3. Efectuar o serviço de entradas, pratos principais, sobremesas e outros alimentos;
 - 3.4. Efectuar o serviço de aperitivos, águas, vinhos, cafés e outras bebidas.
4. Executar o serviço de mesa em situações especiais:
 - 4.1. Realizar confecções de sala;
 - 4.2. Preparar carnes, peixes, crustáceos, aves e outros alimentos, já confeccionados, realizando o respectivo empratamento, em sala;
 - 4.3. Servir alimentos e bebidas em situações especiais, tais como *buffets*, banquetes, cocktails, pequenos-almoços e *room-service*.
5. Facturar os serviços prestados:

- 5.1. Preparar as facturas dos serviços prestados, contabilizando os “pedidos”, atendendo às instruções relativas a descontos, gratuidades e tratamentos especiais;
 - 5.2. Cobrar a despesa ao cliente, por débito ou serviço de caixa.
6. **Atender e resolver reclamações de clientes tendo em conta a necessidade de assegurar um bom clima relacional.**

COMPETÊNCIAS

SABERES

1. Língua portuguesa.
2. Língua inglesa (conversação elementar e utilização de vocabulário técnico específico).
3. Língua francesa ou outra (conversação elementar e utilização de vocabulário técnico específico).
4. Legislação alimentar e da actividade profissional.
5. Saúde, higiene e segurança alimentar e profissional.
6. Noções de controlo de qualidade.
7. Características dos alimentos e bebidas servidos em restaurantes, sua composição dietética e valor alimentar, origens e características das receitas e das bebidas.
8. Processos de transformação dos produtos alimentares.
9. Conservação das matérias-primas e dos produtos alimentares.
10. Organização do serviço de restaurante.
11. Princípios de funcionamento e de conservação dos equipamentos e utensílios utilizados no restaurante.
12. Noções básicas de facturação.
13. Técnicas de comunicação e de atendimento adequadas ao serviço de restaurante.
14. Noções de informática na óptica do utilizador.

SABERES-FAZER

1. Seleccionar e preparar mobiliário, equipamentos, utensílios, roupas e outros meios materiais necessários à execução do serviço de restaurante e de serviços especiais.
2. Apresentar e interpretar receituários e cartas de vinhos para apoiar os clientes nas suas escolhas.
3. Utilizar as técnicas de serviço de mesa, no atendimento de restaurante e na execução de serviços especiais.
4. Aplicar as operações básicas de cálculo numérico na determinação do montante da despesa a cobrar.
5. Exprimir-se oralmente de forma a facilitar a comunicação com clientes nacionais e estrangeiros.
6. Utilizar os meios informáticos adoptados no serviço de mesa.

SABERES-SER

1. Facilitar o relacionamento interpessoal com os clientes do restaurante, com vista à criação de um clima de empatia.
2. Decidir sobre as soluções mais adequadas na resolução de problemas decorrentes das solicitações e reclamações dos clientes.
3. Organizar o seu posto de trabalho de forma a permitir responder às solicitações do serviço interagindo com os outros elementos do grupo de trabalho.